



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

**PRÁCTICAS ESCOLARES DE INCLUSIÓN EXCLUYENTE HACIA ALUMNOS
CON DISCAPACIDAD**

Para obtener el grado de Doctor

Presenta la Tesis

Rigoberto Fernández Lima

Directora: Dra. Mónica Lozano Medina

Comité tutorial:

Dra. Lucia Rivera Ferreiro

Dra. Alicia Angélica López Campos

Dra. Judith Pérez Castro

Dra. Guadalupe Acle Tomasini

Ciudad de México

Noviembre, 2023

Contenido

Resumen.....	4
Introducción	5
CAPÍTULO I. Herramientas teórico-metodológicas.....	10
1.1 Problematización: La exclusión de los incluidos	10
Pregunta de Investigación	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	14
1.2 Referentes teórico-metodológicos.....	14
1.3 Las grietas de la educación inclusiva: las prácticas escolares de inclusión excluyente	15
1.4 Discapacidad y escuela.....	20
1.5 Antítesis en la definición de la discapacidad.....	25
1.6 La política de inclusión como texto, discurso y práctica en la escuela	29
1.6.1 La política como texto.....	32
1.6.2 La política como discurso	34
1.7 Método	37
1.7.1 Etnografía escolar interpretativa	38
1.7.2 La entrevista semiestructurada	42
1.7.3 Participantes	44
1.7.4 Criterios para la selección de escuelas	45
1.7.5 Proceso metodológico	46
CAPÍTULO 2	49
Las prácticas de inclusión excluyente hacía alumnos con discapacidad en el ejercicio docente	49

2.1 La exclusión escolar a imagen y semejanza de la exclusión social.....	50
2.2 El discurso hegemónico de las prácticas inclusivas y la dinámica inclusión-exclusión	53
2.3 Dimensiones de la práctica escolar	58
2.4 La dimensión política de la práctica docente	62
2.5 Inclusión excluyente como consecuencia del capacitismo dominante.....	65
CAPÍTULO 3	68
De la educación especial a la inclusión educativa en México.....	68
3.1 Contexto histórico-político de la política educativa inclusiva	69
3.2 Política educativa inclusiva internacional: Las políticas compensatorias	71
3.3 La transición de la educación especial a la inclusión educativa en México.....	76
3.4 Primera etapa. La educación especial: Entre la segregación y la tolerancia (1867-1991)	78
3.5 Segunda etapa. Integración educativa: La escolarización de las masas rechazadas (1992-2015)	80
3.6 Tercer Etapa. La inclusión educativa: La educación para unos cuantos (2015-actualidad)....	82
3.6.1 Lo conceptual: la inclusión como concepción contemporánea y hegemónica.....	82
3.6.2 Lo organizativo: Las Unidades de Educación Especial e Inclusiva, un proyecto inacabado	88
3.6.3 Lo programático: Programismo, mismos programas, diferentes discursos.....	94
3.7 Reflexiones sobre la gestión de las diferencias	104
3.7.1 Consejos Técnicos Escolares (CTE)	105
3.7.2 Comunicación entre servicios	106
3.7.3 Promesas incumplidas	107
CAPÍTULO 4	109
Categorías de análisis de las prácticas escolares de inclusión excluyente.....	109
4.1 Exclusión en la participación escolar	114



4.1.1 Descuido afectivo.....	115
4.1.2 Sarcasmo inofensivo	127
4.1.3 Indiferencia a la diferencia.....	135
4.2 Exclusión en los procesos de aprendizaje	148
4.2.1 Aceptación resignada	148
4.2.2 Participación diferenciada para el aprendizaje.....	159
4.2.3 Demeritación capacitista	171
Conclusiones	182
Líneas de indagación posibles que se desprenden de la tesis que se reporta.....	192
Referencias bibliográficas	197
Anexos.....	211

Resumen

Analizar las prácticas de inclusión excluyente que surgen como resultado de la puesta en marcha de las políticas educativas dirigidas hacia alumnos con discapacidad fue el objetivo principal de la investigación que se reporta. Los resultados que se presentan son producto de una metodología cualitativa que se llevó a cabo a través de la etnografía escolar interpretativa en la que se utilizaron dos herramientas de recolección de información, la técnica de observación participante, en la cual se recabaron un total de 117 horas de registros etnográficos y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 6 docentes. El análisis de la información permitió la identificación de dos categorías de una inclusión excluyente y tres subcategorías de cada una de ellas, una referente a la participación (descuido afectivo, el sarcasmo inofensivo y la indiferencia a la diferencia) y otra al aprendizaje (la participación desigual, la aceptación resignada y la demeritación capacitista). Como conclusión principal se sostiene que las prácticas escolares de inclusión excluyente dan certeza de la discrepancia entre lo que se dicta desde la política oficial que impulsa la inclusión educativa y las prácticas escolares que se desprenden cuando se implementa esa política y más en específico cuando son orientadas hacia alumnos con discapacidad, algunas de las cuales tiene tintes excluyentes.

Introducción

La inclusión educativa y la educación inclusiva son dos conceptos que se utilizan de manera indiscriminada y como sinónimos en el lenguaje escolar coloquial, sin embargo, las diferencias entre ellas son importantes y trascendentes. Por un lado, la inclusión educativa busca crear y mantener las condiciones que la escuela necesita para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos vulnerados, o más bien dicho vulnerabilizados¹, de tal forma que se haga válido el derecho a la educación universal para todos sin distinción alguna, en palabras de Echeita (2008) “la inclusión educativa es un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (p. 1).

De la misma forma, en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019) la inclusión educativa es definida como, “el conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el Sistema Educativo” (p. 122), entonces hablar de inclusión educativa es hablar de un proceso, institucional y normativo que en el papel trata que se reduzcan las desigualdades derivadas de condiciones económicas, culturales, sociales, étnicas, o personales de los alumnos, es la parte política de la inclusión.

Por su parte, la educación inclusiva, es el acto político, la puesta en marcha de la inclusión, y se considera como ese proceso micro, pedagógico, relacional que se lleva a cabo en las aulas, en el día a día, a fin de atender las necesidades del alumnado que se encuentra en alto riesgo de exclusión, así la educación inclusiva es esa condición necesaria para alcanzar la

¹ Se utiliza el concepto de vulnerabilizados de acuerdo con la conceptualización referida por Loyo y Calvo (2009) pues consideran que dicha condición es el resultado histórico y (se espera) reversible de procesos sociales que la producen: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales (p. 210).

participación y el aprendizaje de los alumnos vulnerabilizados a través de las prácticas en la escuela con el fin de reconocer la diversidad que existe dentro de ella formando docentes por y para esa diversidad, por lo tanto “la verdadera inclusión educativa con calidad puede ser vista como la puerta a la educación inclusiva” (González, 2021, p. 11), o dicho de otra forma, la educación inclusiva es la puesta en acto de la inclusión educativa. A lo largo de este ejercicio de investigación se hablará de ambas.

La inclusión educativa es una perspectiva construida y constituida bajo una visión superadora de las desigualdades que se viven en las escuelas al aplicar y replicar políticas educativas dictadas desde las redes entre los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), algo que Medina y Gladys (2019) llaman disciplinamiento prescriptivo, puesto que no siempre se consideran las realidades ni las identidades de las personas en riesgo de ser excluidas, como es el caso de las personas que viven con discapacidad. Sin embargo, la posibilidad de encontrar resistencias entre los docentes, provocar fricciones entre los servicios educativos, generar una atención forzada y desencadenar prácticas de exclusión hacía las personas a las que va dirigida esa política es real.

Y es que es difícil concebir un mismo método para una diversidad de posibilidades, una sola solución para una variedad de problemas es imposible, la escuela es un espacio de confrontación de múltiples identidades, las interacciones entre los diversos personajes y las relaciones de poder que se construyen en la microcultura escolar son el resultado de la combinación de una serie de variables que convierten a cada una de ellas en un espacio único e irrepetible, aunque con ciertas reglas, normas y prácticas en común.

Algunas de las principales variables que determinan las relaciones en la escuela, son el contexto histórico, político y cultural, la formación pedagógica de los docentes, las características de los alumnos, las normas, valores e interpretaciones individuales y colectivas establecidas que se tienen sobre la realidad y sobre los demás; en estas relaciones

se generan tensiones y resistencias que se traducen en comportamientos docentes específicos e intencionados de interacción escolar llamadas prácticas, las cuales pueden o no favorecer el aprendizaje así como la inclusión o exclusión de los alumnos.

Un claro ejemplo se observa en las prácticas escolares que se desprenden de la puesta en marcha de la inclusión educativa y que van dirigidas hacia los alumnos con discapacidad que asisten a la escuela regular, pues la realidad de varios de ellos es distinta a la proyectada en la política educativa que pregona una educación de calidad e inclusiva para todos y todas. Aunado a ello, se ha interiorizado el simbolismo de un cuerpo perfecto, ideal y funcional para escuchar, oír, caminar, hablar, sentir y aprender sin dificultad; un cuerpo disciplinado, controlado y de fácil moldeamiento, creando una visión colectiva que niega, rechaza y segrega al cuerpo diferente y deficiente y lo evalúa a partir de su capacidad, al respecto, Maldonado plantea que:

La matriz capacitista elabora un vínculo de sentires que orientan prácticas, imágenes, vivencias y aspiraciones hacia el cuerpo normal (estandarizado y uniforme) como una experiencia que monopoliza nuestro sentido común, en el que parece no haber alternativas para corporalidades que interrumpen las idealizaciones normativas del capacitismo (2020b, p. 35).

Y esta visión de evaluar a los cuerpos a partir de su funcionalidad y capacidad se observa en la cultura de las escuelas mexicanas, para Sánchez García “una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar, entre otras cuestiones” (2011, p. 20). Indígenas, migrantes, alumnos con enfermedad, niños en situación de calle y hasta quienes presentan capacidades y aptitudes sobresalientes viven la exclusión escolar tal como se vive la exclusión social.

El ejercicio teórico y metodológico que se presenta gira en torno a los niños y adolescentes que viven con una discapacidad, esos que no tienen cuerpos perfectos ni habilidad para aprender fácilmente y que representan, para la propia Secretaría de Educación Pública (SEP,

2015) un grupo de alumnos en alto riesgo de exclusión, todo eso a pesar de que existe una política educativa vigente, conformada por servicios de especialista, programas escolares, guías de atención, protocolos de actuación y leyes que determina el deber ser para incluirlos, lo que hay que entender es cómo las políticas inciden en las prácticas de los docentes, cómo modifican sus concepciones, discursos y significados sobre sus alumnos y sobre la propia inclusión.

En el presente trabajo, como punto de partida, se delinea la problematización, en ella se cuestionan los resultados de la implementación de la política inclusiva, así como las tensiones que se generan en las escuelas en relación con la atención de los alumnos con discapacidad, así mismo se discute cómo la escuela es un espacio donde se expresan prácticas que excluyen a ciertos grupos que rompen con el estereotipo hegemónico de alumno idealizado lo cual permite delinear la pregunta de investigación y los objetivos a perseguir.

En el primer capítulo se abordan los referentes teóricos metodológicos, se analizan y definen las prácticas escolares de inclusión excluyente, así como la relación existente entre la discapacidad y la escuela en México. De la misma forma se analizan los modelos médico y social que giran en torno a la discapacidad, esto a fin de definirla teóricamente para fines de la investigación. Posteriormente se describe el círculo de la política y el cómo se analizarán los resultados a partir de dos ejes, la política como texto y la política como discurso de acuerdo con los planteamiento de Ball et al. (2012).

En ese mismo capítulo se describe el método propuesto en la investigación, la etnografía escolar interpretativa y las herramientas de recolección de datos, por un lado, los registros etnográficos a través de la técnica de observador participante, esto a fin de analizar las interacciones en el cotidiano escolar, por otro, la entrevista semiestructurada con la intención de conocer las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión y la discapacidad, al final se definen los criterios que se utilizaron para seleccionar las dos escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación y las etapas del proceso metodológico que se siguió.

En el tercer segundo se discute sobre la relación entre la exclusión social y la escolar, así como las prácticas de exclusión que se ejercen en la escuela hacia la población con discapacidad, para ello se enfatiza en la dimensión política de la práctica docente, pues es ella eje fundamental en el análisis de los resultados. Por último, se plantean ideas sobre la inclusión excluyente como consecuencia del capacitismo dominante y la deuda histórica que tiene la educación inclusiva con los alumnos con discapacidad.

En el capítulo tercero se hace una reconstrucción histórica política de la educación especial en México dividida en tres etapas, la primera denominada educación especial, la segunda integración educativa y la tercera inclusión educativa. En esta última se realiza un análisis de los conceptos hegemónicos que determinan acciones, las formas oficiales de organizar los servicios de atención a la población en riesgo de exclusión. También se discute sobre los principales programas federales oficiales que han sido establecidos en torno a la integración y a la inclusión y, por último, se realizan una serie de reflexiones sobre las tensiones que genera la gestión de las diferencias en la escuela.

Posteriormente, se expone el análisis de los datos, esto desde una matriz de análisis cualitativo que permitió la categorización de la información significativa obtenida de los registros etnográficos y de las entrevistas de los docentes. A partir de este ejercicio de reducción de datos se definieron dos grandes categorías y tres subcategorías en cada una de ellas. Al final la conclusión se elaboran tomando en cuenta los resultados encontrados en correspondencia con investigaciones previas y con los referentes teóricos utilizados y se abre un apartado para plantear una serie de líneas de indagación posibles que se pueden desprender de lo que aquí se reporta.

CAPÍTULO I. Herramientas teórico-metodológicas

Los distintos grupos sociales a los que va dirigida la política educativa inclusiva tiene algo en común, son grupos que históricamente han sido excluidos a través de políticas, culturas y prácticas, la exclusión se da en los distintos ámbitos de vida, en lo social, lo laboral, lo cultural, lo deportivo, lo artístico y lo educativo. En lo que respecta al estudios que se reporta se habla en específico de las prácticas escolares de inclusión excluyente como consecuencias no previstas de la puesta en marcha de esa política hacía alumnos que asisten a la escuela y que viven con alguna discapacidad.

La inclusión educativa, en su deber ser, busca lograr que todas aquellas personas de los grupos sociales a quienes sus derechos educativos se han vulnerado reciban educación, idealiza una educación inclusiva que haga valer esos derechos, una educación que los haga visibles en la escuela y fuera de ella, una educación que se matice de innumerables prácticas que verdaderamente los incluya a la vida escolar, pero sobre todo una educación que no excluya y que los reconozca como parte de la propia escuela.

1.1 Problematización: La exclusión de los incluidos

Los resultados oficiales de la política educativa inclusiva son cuestionables, el simple hecho de abrir la escuela para todos o poner a los alumnos al centro no basta, se necesitan condiciones, voluntades y un cambio radical en el paradigma que sustenta a esa política. Los logros no puede respaldarse a partir de la cobertura y de los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se realizan, porque entonces eso que se dice llamar inclusión educativa, no es más que un esfuerzo vago por integrar a los alumnos con discapacidad al salón de clases, propiciando una serie de prácticas docentes de una inclusión que excluye, porque de eso a brindar una verdadera respuesta a todas las discapacidades, garantizar una formación integral y el reconocimiento como parte de la diversidad en el aula, hace falta mucho por hacer.

Por otra parte, las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión y la discapacidad se corresponden con las prácticas en el aula e impactan en la relación con los maestros especialistas de UDEEI² y con los alumnos con esas características, además de que no siempre el trabajo es corresponsable entre ellos, por lo que las prácticas educativas que no favorecen la inclusión son cotidianas y si bien, no todos las llevan a cabo, hay una cultura escolar impregnada que las promueve provocando conflictos, resistencias y tensiones en los servicios. Por lo tanto, es posible realizar un análisis de las interpretaciones que los docentes hacen de la política de inclusión como texto, así como de la política como discurso, es decir, las ideas y acciones que acompañan a las prácticas; ambos elementos forman parte de lo que Ball y sus colaboradores denominan el círculo de las políticas.

Las tensiones que se aprecian en el ámbito educativo, entre docentes, especialistas, autoridades, padres de familia, en relación con los alumnos con discapacidad, giran en torno a la atención educativa que reciben esos alumnos y genera un problema sociopolítico dado que una cosa es lo que en el papel se dice (política educativa inclusiva), y otro lo que en la cultura escolar se llega hacer (las prácticas de inclusión excluyente).

Estas prácticas, no pueden considerarse como un hecho aislado, como una decisión independiente del docente responsable de ella, el problema es que se ha interiorizado y racionalizado una visión desigual sobre las personas que la escuela acepta, educa y perfila, “es como si la escuela barrera de sus aulas y patios todas aquellas culturas, formas de vida, expresiones sociales, formas de hablar, lenguas y tradiciones que no correspondan al diseño oficial y estandarizado” (Sánchez García, 2011, p. 18).

El objetivo que se pretende en esta tesis no es buscar culpables, ni afirmar que los docentes excluyen con intención de hacerlo, sino reconocer que son ellos quienes están al frente del grupo, quienes tienen la responsabilidad, en ocasiones forzada, de implementar esa política a través de sus prácticas escolares, al respecto (Sánchez García, 2011), menciona que:

² Unidades De Educación Especial y Educación Inclusiva, estas unidades están conformadas, a partir del ciclo escolar 2015-2016 en la CDMX, por un maestro o maestra especialista en escuelas de educación básica.

No se trata de una mala voluntad de nosotros los profesores o directivos, ni de falta de capacitación o de ausencia de vocación del magisterio. Lo que queremos decir es que el diseño de la escuela está hecho para incluir a pocos. Dicho diseño incluye normas, secuencias y prácticas, pero también hábitos, creencias y rutinas. (p. 17).

En función de esto, si la escuela está diseñada para incluir solo a algunos, indirectamente también está delineada para excluir a otros, por lo que las prácticas de inclusión excluyente al interior de las escuelas de educación básica se matizan de diversa forma e impactan en las relaciones entre los diversos actores involucrados, (Echeita, 2013).

Hay quienes consideran que éste tipo de problemas no son exclusivos de la escuela, sino que tienen un origen social y político, por lo tanto, la exclusión que se vive en las escuelas no es propia de ella, es un reflejo de lo que acontece fuera de ella, (Dube, 2009; Solano, 2008) y es regulado desde las políticas educativas que pregonan la inclusión, además, las exclusiones dirigidas a la población con discapacidad también se manifiestan en la dimensión pedagógica, (Zúñiga, 2011).

Bajo esta postura se está en la posición de formular lo siguiente: la escuela no es la fuente ni la causa única de la exclusión, sin embargo es un espacio donde se expresa de distintas formas, así mismo la escuela está diseñada para incluir a un cierto tipo de alumnado, los que ven, camina, escuchan y aprenden con relativa facilidad y excluir a otros, a los que tienen discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual o múltiple, esos que requieren apoyos para usar sus sentidos de manera funcional, además de que cada docente tiene interpretaciones particulares sobre la inclusión y sobre la discapacidad lo que se traduce en acciones dirigidas.

Reforzando lo dicho, el origen de las exclusiones en la escuela es social y político, lo primero dado que la escuela reproduce y traduce, a partir de las condiciones contextuales e institucionales, lo que pasa fuera de ella, la sociedad capitalista en sí misma excluye al que es diferente, al que no produce, al que genera gastos, muchos de los cuales viven en demarcaciones consideradas de alta marginación como lo es Iztapalapa.

En segundo, es político por las interacciones, las tensiones y las luchas de poder que se dan dentro de la escuela, aunado a que las políticas inclusivas están descontextualizadas de la realidad escolar, por lo que no es de extrañarse que las exclusiones hacia la población con discapacidad sean una realidad que no se quiere ver, entonces cabrían buscar repuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de prácticas de exclusión se llevan a cabo hacia alumnos con discapacidad en escuelas de Iztapalapa?, es decir, ¿qué se hace?, ¿cómo se hace?, ¿qué se dice?, ¿cómo se dice?, y ¿en qué condiciones se hace y se dice?

Por lo que es posible formular la siguiente pregunta, ¿Cuáles son las prácticas de exclusión escolar que se ejercen hacia alumnos con discapacidad y la relación que tienen con las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión?

Siendo así, la pregunta central de la investigación y el objetivo general que persiguen los siguientes:

Pregunta de Investigación

¿Qué prácticas se llevan a cabo en escuelas de Iztapalapa hacia alumnos con discapacidad como consecuencia de la implementación de la inclusión educativa y que la relación guardan con las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión?

Objetivo general

- Analizar las prácticas se llevan a cabo en escuelas de Iztapalapa hacia alumnos con discapacidad que se desprenden de la puesta en marcha de la inclusión educativa, así como la relación que tienen con las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión.

De la misma forma salen a relucir cuestionamientos particulares en torno a la implementación de la política inclusiva y de lo que interpretan los actores educativos sobre esa política, sobre la discapacidad y sobre lo que hacen en el cotidiano. Algunas preguntas son: ¿cómo se

expresan esas prácticas? ¿es posible nombrarlas o ya han sido identificadas en estudios previos?, ¿Qué relación guardan las acciones con los discursos que las acompañan? En relación con ello se formulan los siguientes objetivos específicos.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas excluyentes hacia alumnos con discapacidad que se expresan a través de significados, argumentos y concepciones sobre la inclusión (política como texto).
- Identificar las acciones y discursos que se manifiestan en prácticas que excluyen a alumnos con discapacidad de las actividades escolares (política como discurso).

Por ello y para dar respuesta a las preguntas de investigación y lograr la consecución de los objetivos es pertinente describir los referentes teórico-conceptuales sobre las prácticas escolares de inclusión excluyente, del modelo social la discapacidad y del círculo de las políticas en su etapa de implementación, así como también especificar las herramientas metodológicas de recolección y análisis de la información.

1.2 Referentes teórico-metodológicos

La realidad de varios alumnos es diferente a la que se ha querido lograr en los últimos 40 años de política neoliberal, pobreza, marginación, desigualdad, deserción escolar, son solo algunos ejemplos de lo que conlleva la exclusión escolar, entonces vale la pena analizar las prácticas que surgen de la puesta en marcha de la política educativa, prácticas que predominan en la escuela en un contexto de desigualdad social como lo es en Iztapalapa en contraposición con una política inclusiva que populariza una educación inclusiva para todos sin distinción alguna.

De la misma forma es pertinente analizar las concepciones, discursos y significados que tienen los docentes sobre las políticas inclusivas, sobre la discapacidad y sobre los alumnos en esas condiciones y la relación que guardan con las practicas escolares tanto en lo

individual como en lo colectivo a fin de comprender la relación inclusión/exclusión y nombrar esas prácticas que excluyen a los alumnos con discapacidad.

Así, el supuesto central de la investigación es que en México se cuenta con un discurso oficial sobre la inclusión escolar de las personas con discapacidad, una política internacional que prescribe, una política nacional que las adopta y colectivos docentes que las operacionalizan a través de acciones escolares que se desprenden de una interpretación particular por parte de los docentes sobre los documentos normativos (política como texto) y de una sucesión de prácticas escolares, alguna de ellas con tintes excluyentes, que van acompañadas de una serie de discursos que impregnan el cotidiano escolar (política como discurso), de la misma manera hay una construcción colectiva del deber ser en los contextos escolares asociada a la inclusión.

1.3 Las grietas de la educación inclusiva: las prácticas escolares de inclusión excluyente

Desde la política educativa se decretan programas, se imponen conceptos, se establecen funciones y se dictan formas de gestionar la escuela para que se cumplan los compromisos internacionales de una educación para todos y todas sin importar las condiciones personales, donde las escuelas inclusivas se vea como esos espacios escolares en los cuales las prácticas amplíen las oportunidades educativas, donde el aprendizaje, la participación y la inserción de todos está garantizado sin importar las diferencias y en las cuales la diversidad es la fuente de riqueza de la equidad social.

Los roles en la escuela son claros en cuanto a la normatividad, parece ser que nada queda a la interpretación, basta con cumplir las funciones que a cada quien le corresponda para que todo marche de manera articulada y se cumpla la misión de educar para incluir y de incluir en la educación, por ejemplo en la guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad

de México publicada el 1 de julio del 2021 se plantea que en la atención del alumnado en la jornada escolar:

Las actividades de los alumnos son responsabilidad del profesor titular de grupo o asignaturas de campo de formación académica, del área de desarrollo personal y social o ámbito de autonomía curricular, incluyendo la coordinación de las mismas que realicen en conjunto con los docentes de las asignaturas... (p. 37).

De la misma manera, en la citada Guía se establece que una de las funciones más importantes del maestro especialista en corresponsabilidad con el docente de grupo respecto a la atención de los alumnos vulnerabilizados, entre ellos a quienes viven con alguna discapacidad es:

Orientará y/o acompañará la planeación didáctica, la evaluación diagnóstica y la formativa conjuntamente con el docente titular del grupo en el que se encuentre la población antes citada, con el fin de implementar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados y ajustes razonables, necesarios que permitan mejorar los aprendizajes y participación de la población indígena, migrante y con discapacidad (p. 160).

En ambos casos los patrones pedagógicos que se buscan y que están relacionados con los alumnos recaen en el docente frente de grupo, en la primera cita se coordina con los maestros y maestras de las demás asignaturas de la misma escuela, en la segunda, se corresponde a través de la orientación y acompañamiento del maestro especialista de UDEEI para dar una respuesta educativa a ciertos sectores de la población escolar a través de prácticas individuales y colectivas que se interrelacionan.

Entonces, el argumento de que las prácticas docentes tienen un origen social cobra relevancia, las dinámicas de actuación de los docentes de grupo y de los especialistas se traducen en prácticas de interacción, buenas o malas, pero al final prácticas, que en el mejor de los casos tienen beneficios esperados, por ejemplo. Para Ritacco y Amores (2012) “las buenas prácticas como aquellas que reducen el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión

educativa potenciando los procesos de cohesión social” (p. 41) y que claro favorecen la inclusión de aquellas personas que se encuentran en riesgo de ser excluidos.

Así mismo una práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, (Rockwell, 1986), también tiene que ver con actividades en un espacio y tiempo determinado y desempeñada por una persona cuya historia de vida, formación profesional, simbolismo social, crianza familiar y experiencias de vida forman una subjetivación propia, cambiante y que va respondiendo a las exigencias del medio y a las presiones de los contextos, por lo que, se considera apropiada la definición propuesta por Fierro et al. (2008) sobre una práctica docente pues la define como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

En las prácticas se vinculan una serie de condiciones que son susceptibles de ser estudiadas tanto en el plano individual como en el colectivo, los significados se asocian a las nociones, las percepciones a las interpretaciones y las acciones a las conductas, todo esto aunado al contexto sociohistórico, a las macro y micropolíticas que se gestan en las escuelas y a la cultura escolar que priva en cada de ellas.

El ser humano en su carácter social se relaciona con un sin fin de personas y es influenciado en todo momento en el plano personal por la familia, la escuela, los amigos, los vecinos, los docentes y las experiencias más significativas que vive a lo largo de su vida, es así como se configura una forma particular de interpretar la realidad y de relacionarse con los otros, es decir se va formando la subjetivación.

A través de esta construcción subjetiva las personas van otorgando significados a todo lo que les rodea, se van desarrollando nociones y percepciones propias, sobre las cosas, las personas

y los fenómenos las cuales van a influir en el actuar cotidiano, en otras palabras hay una correspondencia directa entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace pero, definido por plano social, es decir, las decisiones personales están determinadas por la colectividad, reguladas por la cultura imperante en el contexto y motivada por los pensamientos sociales hegemónicos.

Para Rosado Millán, et al., (2008) “las percepciones del mundo que tienen los grupos humanos están formadas por la interpretación y valoración de todo aquello con lo que se relacionan. Ambas son archivadas cuidadosamente, por el grupo que decide qué guarda y qué no” (p. 20)., entonces la percepción individual está establecida por las experiencias de la persona dentro de un marco social y cultural que condiciona su actuar en una sociedad.

En este sentido la inclusión, impulsada desde la política educativa y apropiada en el sistema escolar genera nociones en el plano colectivo que se interiorizan en el individual motivando así comportamientos en cada persona, esto aunado a las nociones que se tiene sobre las personas con discapacidad y con el significado de escuela se ve traducido en prácticas escolares y refuerzan el “aquí las cosas se hacen así”, es decir, las creencias se forman a partir del significado que se le otorga a las experiencias que se van viviendo día con día, en palabras de Amores y Ritacco (2012):

Los vínculos con el contexto se hacen cada vez más intensos y amplios, reestructurándose progresivamente el lugar y el papel de la escuela en las relaciones que mantiene con la familia, con las madres y los padres, con las instituciones locales, etc. En definitiva, con el contexto (p. 165).

De la misma forma cada docente recrea su función a partir del significado que tiene de su propio trabajo, de la noción de escuela, tanto en lo individual como en lo colectivo, así como de las relaciones que se crean con los alumnos, los padres de ellos, de sus compañeros y de sus mandos educativos, es decir, las prácticas en la escuela no es una decisión individual, las prácticas escolares son circunstanciales y responden a una política educativa, a una realidad social, a una postura pedagógica, a una cultura vigente, a una subjetividad y una

intersubjetividad. Por lo que, hablando de exclusión, y para fines específicos de la investigación que se reporta, una práctica escolar de inclusión excluyente se define como:

Práctica escolar intencionada o no que surge como resultado de la puesta en marcha de la política educativa inclusiva en la que interfieren los significados, las nociones y las acciones de quien la ejerce en un contexto social, cultural y político determinado, que impiden una genuina participación, un aprendizaje real y un reconocimiento legítimo a la condición de un alumno, (en este caso con discapacidad) en comparación con los demás y que refuerzan estructuras desiguales dentro de la escuela provocando su exclusión.

Dicha definición permite orientar tres puntos básicos que se sostiene en este ejercicio teórico-metodológico:

1.- Las prácticas docentes no resultado de decisiones individuales, están influenciadas, es decir, son consecuencias no previstas que se desencadenan de las prácticas sociales, culturales y políticas que suceden fuera de la escuela como efectos históricos de pensamientos hegemónicos e ideas dominantes hacia grupos vulnerabilizados.

2.- Las prácticas repercuten sobre quienes se ejercen puesto que se invisibiliza su participación dentro y fuera de la escuela, se limita su aprendizaje a conocimientos elementales y se niega su reconocimiento como sujetos de derechos en un contexto que se jacta de ofrecerlos y velar por ellos.

3.- Las prácticas enaltecen y refuerzan, no sólo en los docentes, sino también entre los alumnos, los cuerpos funcionales, el individualismo y la competencia a través del mérito y el logro, cimentando la cultura escolar de una inclusión excluyente que no favorece a los alumnos con discapacidad.

1.4 Discapacidad y escuela

La escuela está impregnada de paradigmas imperiosos que promueven prácticas hacia los alumnos, las características de estos se matiza de diversas y complejas formas y ante el argumento de que todos somos diferentes, tanto en lo físico, cognitivo, intelectual y emocional, se puede sostener que el alumnado es proporcionalmente heterogéneo a la propia escuela, para Vargas-Dengo (2012) “el paradigma ideológico dominante en una sociedad se refleja en las concepciones, las formas de vida, las prácticas sociales, educativas y laborales vigentes en un determinado momento histórico” (p. 171).

Dentro de esa diversidad existen casos distintivos y hasta opuestos, los que aprenden con facilidad y sobresalen, quienes reprueban o tienen dificultades para aprender, aquellos que se caracterizan por su conducta, sea aceptable o disruptiva, también están aquellos de cuerpos idealizados que destacan en actividades físicas y claro cómo se ha venido abordando, quienes viven con alguna discapacidad.

Si bien, los alumnos con discapacidad no son el único de los grupo minoritario que históricamente han sido excluido o segregados, siempre han representado un desafío para la escuela, por eso se les ha rechazado, invisibilizado, marginado y excluido, para Schwamberger (2021) “La educación de las personas con discapacidad se ha desarrollado en centros específicos y segregados destinados a aquella población que, se consideraba, no podía educarse en los espacios de educación común o regular” (p. 323).

Tan es así, que en la actualidad operan los Centros de Atención Múltiple (CAM), cuyo criterio principal de inscripción es la discapacidad, esto a pesar de la existencia de una política educativa cuya principal bandera es la inclusión de los alumnos en condiciones de alto riesgo de exclusión. Núñez Mayán, (2019), demuestra en su estudio que la educación especial es la principal opción para la mayor parte de los alumnos con discapacidad, es decir, la inclusión, al menos en España, se ha estancado, pero el discurso inclusivo sigue vigente y con mayor

fuerza, es probable que en México pase lo mismo ya que las políticas compensatorias³ se aplican por igual, además la autora afirma que a mayores grados escolares mayor deserción de esa población.

Esto no es sólo resultado de los sistemas educativos y de las políticas, sino de las ideas construidas socialmente sobre la discapacidad y que prevalecen en muchos individuos, incluso en los padres y madres de las personas en esa condición, que piensan que sus hijos estarán mejor atendidos en escuelas separadas de la escuela regular, como es el caso de los CAM, o en el peor de los casos, en sus propias casas.

Los cambios normativos, conceptuales, programáticos y organizativos que se gestan para garantizar los derechos inclusivos de las personas con discapacidad no siempre van acompañados de prácticas sociales y por ende escolares, para Vargas-Dengo (2012) en muchos casos “esto se debe a que el cambio de concepciones y formas de pensar lleva más tiempo y, por tanto, se da un desfase entre el marco legal-normativo y las prácticas sociales y, lógicamente, las institucionales” (p. 177).

Así, contrario a lo que divulga la política educativa inclusiva respecto a estos alumnos, el derecho a la educación se limita a la escolarización, además de que hay un sistema social, político y cultural que se valora los cuerpos rentables, productivos, estéticos y obedientes, aunado a práctica escolares que resaltan los déficits y las limitantes lo que determina las intervenciones especializadas de los servicios de apoyo, los proyectos de vida de las personas y las reformas institucionales, lo cual se traduce en la exclusión que viven las personas con discapacidad en la escuela.

Dentro de esta diversidad, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) indica que en México residen 29.3 millones de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años,

³ Para Pedroza y Villalobos (2009): “Son políticas instrumentadas por parte del Estado y van dirigidas a quienes están en situación de desigualdad para acortar la brecha de inequidades en los diferentes aspectos de la vida social” (p, 34), es decir, son políticas que buscan resarcir la deuda social e histórica hacia los grupos vulnerabilizados

que representan 23.4% del total de la población del país, de los cuales 2.0% (580 mil 289 personas) son considerados población con discapacidad.

Conjuntamente, la SEP (2020) reportó que se atendieron en el ciclo escolar 2022-2023 a 644,941 alumnos y alumnas en educación especial, de los cuales 110 058 presentaban alguna discapacidad, como se muestra en la tabla 1, es decir, del total de niños, niñas y jóvenes con discapacidad reportada por el INEGI (580 mil 289), aproximadamente, sólo el 25.19% asiste a la escuela, tres de cada cuatro no lo hacen.

Además, y hablando específicamente de cuestiones estadísticas, en la tabla 1 se aprecia que la variación de la población atendida de un ciclo a otro no varía significativamente, en cuestión de sordera y de discapacidad intelectual hay un descenso en el ciclo escolar 2019-2020 en comparación con el ciclo escolar 2022-2023 y un incremento en discapacidad motriz y aptitudes sobresalientes en ese mismo periodo, de la misma forma el grueso de la población atendida por los servicios de educación especial (73%) en todos los ciclos representa a la categoría de “otras condiciones”, es decir, dos de cada tres alumnos entran en esa categoría, la cual por cierto es ambigua y no se especifican sus características.

Esto hace suponer que las barreras que enfrentan los alumnos están en función del tipo de discapacidad, por ejemplo, las personas con discapacidad auditiva son las que menos presencia tienen en la matrícula de todos los niveles educativos, entre otras cosas, por los costos que representa la contratación y disponibilidad de intérpretes profesionalizados en el país.

Un rasgo importante que resaltar es la cobertura que tienen los servicios públicos en la atención de la población por educación especial pues de los 644,941 alumnos registrados en el ciclo escolar 2022-2023 el 99.5% lo hicieron en escuelas públicas que brindan este servicio, por lo que tal vez haya una relación directa entre la discapacidad y las condiciones socioeconómica de las personas con familiares en esa condición.

Tabla 1. Población atendida en tres ciclos escolares por educación especial

Concepto	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Alumnos			
Población atendida⁴	601 024	587 099	644 941
Población atendida por área⁵			
	587 012	570 957	634 091
Ceguera	2 124	2 071	2 121
Baja visión	6 254	6 098	6 818
Sordera	3 701	3 429	3 496
Hipoacusia	8 775	8 441	8 781
Discapacidad motriz	15 901	15 747	15 967
Discapacidad intelectual	100 244	92 711	94 091
Aptitudes sobresalientes	15 828	14 037	20 061
Otras condiciones	434 185	428 425	482 756
Población atendida por sostenimiento	601 024	587 099	644 941
Público	598 754	584 942	642 838
Privado	2 270	2 157	2 103

Fuente: SEP (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional. 2022-2023.

Hablando de la relación entre la discapacidad y la escuela, en la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018), se afirma que:

⁴ La población atendida total incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

⁵ La población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Muestra una menor asistencia escolar la población con discapacidad. A saber, 75.3% de las niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años con discapacidad asiste a la escuela, comparado contra el 88.4% de la población sin discapacidad en ese mismo rango de edad (INEGI, 2018).

En ese mismo sentido, en la Estadística 911 de inicio de cursos 2015-2016 se indicó que menos de la mitad de las escuelas regulares con estudiantes con discapacidad disponen de la asesoría y el acompañamiento de las unidades especializadas:

Preescolar, 34.6%; primaria, 46.2% y secundaria, 17% (INEE, 2019), aun sabiendo que, a nivel nacional, 11.6% de las escuelas de preescolar, 36.3% de las primarias, 34.2% de las secundarias, 22% de los planteles de Educación Media Superior escolarizados y 17% de los no escolarizados (sin contar los CAED), esto es, alrededor de 64 700 centros educativos, reportan tener entre sus estudiantes a personas con discapacidad (INEE , 2017, p. 3).

Fernández y Lozano (2022), en un estudio reciente, identificaron lo que denominaron, síntomas de la exclusión hacía alumnos con discapacidad, estos síntomas no son más que situaciones cotidianas que observaron en la escuela en la interacción entre docentes y alumnos con discapacidad, las categorizaron de la siguiente manera

- Intolerancia a la diferencia
- Falsa indulgencia
- Expulsión paulatina de lo distinto
- Rechazo a la vulnerabilidad
- Indiferencia ante la diferencia

Cada uno de estos síntomas refleja la exclusión que viven esos alumnos en el quehacer cotidiano, refleja el pensamiento hegemónico de la homogenización del alumnado y el ideal de los cuerpos funcionales y dóciles para moldear y de la práctica de exclusión de quienes no encajan en ese ideal. En pocas palabras, la promesa de educación para todos de la política

educativa no se cumple, por el contrario, para autores como Jacobo (2008) “[...] el efecto paradójicamente ha resultado en una marginación de personas y niños con discapacidad” (2008, p. 112), y para Maldonado (2020b), “la discapacidad no es una simple “diferencia”, sino ante todo una diferenciación estructurada por una matriz capacitista que designa formas de vida precarizadas, al encontrarse desplazadas del horizonte de lo posible” (p. 35).

Por lo tanto, la discapacidad no puede seguir viéndose como un problema propio de las personas que viven en esa condición, ni siquiera como un problema de la escuela, Vargas Dengo, (2012) plantea que, “se ha cambiado la mirada sobre el tema pasando de considerarlo un problema individual, a identificarlo como una problemática de dimensiones políticas, implicaciones y consecuencias sociales” (p. 175). Bajo esta mirada su definición no debe limitarse a las deficiencias físicas, ni mucho menos a las capacidades de poder hacer algo, aspecto que se aborda en el siguiente apartado.

1.5 Antítesis en la definición de la discapacidad

Las declaraciones políticas y pedagógicas que emergen de los discursos dominantes contemporáneos permiten nombrar a las personas a través de juicios y prejuicios, los minusválidos, las impedidas, los tullidos, las discapacitadas, los locos, discursos peyorativos que se impregnan y cimentan prácticas, intervenciones institucionales y formas de pensar y actuar hacia los demás.

Definir a la discapacidad no es tarea fácil, al menos existe dos modelos que lo intentan y que se contraponen, el modelo médico, asistencialista y rehabilitador la define en función del déficit y de la capacidad del individuo, por el ejemplo, la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF, 2001) que constituye el marco conceptual de la Organización Mundial de la Salud (OMS) argumentan que para una nueva comprensión del funcionamiento definen a la discapacidad a partir de tres elementos:

- **Funciones y estructuras corporales:** son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales: Tiene que ver con las funciones fisiológicas/psicológicas y los elementos

anatómicos, y es su ausencia o alteración lo que concebimos como deficiencias en las funciones y las estructuras.

- **Actividades:** Se refiere a la ejecución individual de tareas y las dificultades que tiene una persona para realizarlas son las limitaciones
- **Participación:** Se refiere al desenvolvimiento de las situaciones sociales y los problemas que el individuo experimenta en tal desenvolvimiento constituyen las restricciones.

Así, se identifican y definen 4 tipos de discapacidades:

1. Discapacidad Física o Motora

La discapacidad física es aquella que ocurre al faltar o quedar muy poco de una parte del cuerpo, lo cual impide a la persona desenvolverse de la manera convencional.

2. Discapacidad Sensorial

Corresponde al tipo de personas que han perdido su capacidad visual o auditiva y quienes presentan problemas al momento de comunicarse o utilizar el lenguaje.

3. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual es aquella que presenta una serie de limitaciones en las habilidades diarias que una persona aprende y le sirven para responder a distintas situaciones en la vida. Es irreversible, es decir, dura para toda la vida y no solo es un impacto que sufre el individuo, sino también es un reto muy fuerte para toda su familia.

4. Discapacidad Psíquica

La discapacidad psíquica es aquella que está directamente relacionada con el comportamiento del individuo. Se dice que una persona tiene discapacidad psíquica cuando presenta trastornos en el comportamiento adaptativo. Este tipo de discapacidad se podría incluir en categoría otros ya que tienen que ver con enfermedades mentales.

Por otro lado, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2020) la define como: “Personas que tengan deficiencias físicas,

mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 13), así mismo, en dicha convención se resalta que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 10)

En ambos casos, los factores ambientales son considerados como determinantes para explicar el surgimiento de una situación a partir de una condición individual, también se resalta que pueden ser consideradas esas variables ambientales, como factores de riesgo que pueden agravar un problema, pero no como el problema en sí mismo, además de no considerar a las instituciones la responsabilidad que les confiere el hecho. Es decir, la participación plena y efectiva en la sociedad son cuestiones que se logran en igualdad de condiciones, una mirada de las políticas de oportunidades, cuestiones inalcanzables en una sociedad que fomenta el individualismo como forma de vida y el éxito como objetivo primordial como resultado de la competencia ante una población en desventaja social, económica y cultural.

Y si bien, la (CDPD, 2020), destaca aspectos ambientales y relacionales, lo define a partir de una postura melancólica, fatalista y a largo plazo, sin desplazar el problema al campo político/ institucional, para Maldonado, (2020a) la desigualdad social a la que están expuestas las personas con discapacidad es un asunto estructural y no de responsabilidad individual, por lo que es imperioso: “desplazarnos hacia experiencias donde la discapacidad no signifique una tragedia, un calvario o algo que “vale la pena”; reconocer que su histórica exclusión está atravesada por una biopolítica que desea cuerpos rentables y autosuficientes” (p. 49-50).

En contraposición, el modelo social entiende a la discapacidad a partir de las barreras que existen en los distintos contextos en lo que se desenvuelve la persona y que limitan su participación en lo laboral, lo deportivo, lo artístico y en los distintos espacios sociales, no niega la influencia de los aspectos biológicos, pero resalta la importancia de la organización

política y económica de la sociedad, así como la cultura y normatividad sobre ese mismo grupo, en un contexto sociohistórico determinado, así, Brogna (2014, p. 20), plantea una propuesta que denomina, “Modelo de la Encrucijada”, (figura1), en la cual discapacidad se configura en la confluencia de tres aspectos:

- **La particularidad biológica y de conducta de un sujeto:** se relaciona con aquellas características biológicas o de conducta de un sujeto que lo distinguen de los demás miembros de su grupo. En la actualidad esta distinción se hace en relación con una “norma”, a un modo normal de ser o hacer.
- **La organización política y económica de una comunidad:** es el aspecto que con sus postulados dominantes legitima los procesos, mecanismos y espacios de “exclusión–inclusión”, como la escuela en ese caso.
- **La cultura y normatividad de ese mismo grupo en un contexto sociohistórico determinado:** determinan cuál será el “significado socialmente compartido” de esa particularidad, será el sustento de las representaciones sociales, de los valores y creencias.

Figura 1. Modelo de la discapacidad



Brogna. (2014). Modelo de la Encrucijada de la discapacidad

Entonces, para definir la discapacidad hay que considerar dos argumentos más, Maldonado, (2020a), plantea que se requiere: “desmontar el horizonte de sentido históricamente designado con el que una determinada sociedad dispone para evaluar-tratar-nombrar la discapacidad, desde una supuesta inferioridad de atributos físicos, mentales y emocionales que justifican su exclusión estructural –inclusive, su exterminio–“(p. 49-51).

Además, la discapacidad biológica es situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales, entonces: “la identidad “discapacitada” es asignada desde grupos significativos de poder y de saber, especialmente salud y educación, en relación con una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos de categorización, diagnóstico y etiquetamiento” (Brognna, 2005, p. 46), es decir, la discapacidad se debe identificar como una problemática de dimensiones políticas-culturales, pero con implicaciones y consecuencias sociales. por lo que, para fines específicos del presente ejercicio de tesis se define como:

Aquella condición en una persona o en un grupo de personas con ciertas características y atributos físicos, tales como deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, transitorias o permanentes, (aspecto biológico de la discapacidad) que limitan su participación y reconocimientos en la vida social dada la legitimidad política de los postulados dominantes y hegemónicos que giran en torno a ella (aspecto político de la discapacidad) y que son normados a través de procesos que la categorizan, diagnostican, etiquetan y clasifican desde una cultura y un contexto sociohistórico determinado (aspecto socio-histórico-cultural de la discapacidad).

1.6 La política de inclusión como texto, discurso y práctica en la escuela

Se utilizará el círculo de la política como herramienta para analizar las interpretaciones de los documentos oficiales que hablan de inclusión (política como texto) y las prácticas y

discursos que se desprende de esa interpretación (política como discurso), en específico, en lo referente a la etapa de implementación de la política educativa inclusiva.

Los efectos imprevistos que las políticas tienen en los contextos políticos en las que se aplican ha despertado el interés de su estudio con fines específicos y con diferentes metodologías, en lo que aquí respecta se estudian los efectos de política educativa inclusiva hacia la población con discapacidad como una serie de procesos que convergen en un contexto y espacio determinado ya que para Bocchio (2015) la política puede entenderse como:

[...] un específico y práctico régimen de verdad y valores, las políticas son representadas y diseminadas a través de los textos políticos y documentos. Son estos textos los que articulan las políticas y las ideas políticas. En este sentido, las referencias a la política suponen su abordaje no como un objeto, un producto, o un resultado, sino como un proceso (p. 171).

Con ello, se pretende comprender las prácticas de inclusión excluyente como consecuencias imprevistas y muchas ocasiones improvisadas, con efectos contrarios a los esperados, pero que son provocados por la puesta en marcha de la política educativa inclusiva en su complejidad desde la parte legal, normativa, oficial, escrita, desde la propia legislación, pero también desde el análisis de las interpretaciones que los actores educativos hace de esa política, de las subjetividades que provoca en su implementación a partir de los regímenes de verdad y de las relaciones que produce.

Para Meo et al. (2011), hay que estudiar a las políticas desde “el proceso de su configuración, “implementación” y sus efectos sobre las prácticas institucionales, la producción de subjetividades, y los patrones de desigualdades sociales en los que se inscriben” (p. 3).

La política y por ende sus consecuencias no son estáticas, va cambiando, se va ajustando y va respondiendo a situaciones contextuales, por eso es necesario concebir a las políticas, en este sentido la educativa, “no como un producto terminado, sino en construcción y en constante redefinición, como la suma de todos los procesos intervinientes; como un ciclo

continuo y dialéctico en el que diversos contextos se influyen recíprocamente” (Sánchez y Cordero, 2021, p. 269) y que se va construyendo una realidad aplicada de los docentes y autoridades educativas hacia los alumnos.

Es así que las escuelas se enfrentan a múltiples situaciones provocadas por las políticas, cómo son las prácticas, algunas de las cuales tienen matices excluyentes, la investigación que aquí se presenta no busca estudiar la política educativa inclusiva como tal sino el cómo y el qué de la actuación de los docentes a partir de esa política hacia los alumnos con discapacidad, es decir qué prácticas de exclusión se desprende de ella, que se hace como consecuencia de la interpretación individual y colectiva de esa política que excluye

En ese sentido Barón (2020) refiere que “la política en las escuelas es un proceso tan diverso y sujeto a diferentes interpretaciones conforme es complejamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado” (p. 89), es decir, las interacciones, los discursos, los significados y las prácticas son actos políticos que se constituyen a partir de la política.

Por lo tanto, las herramientas para el análisis de los resultados de la investigación que se reporta parten de la propuesta de Ball y sus colaboradores denominada el círculo de la política, en primera, porque en palabras del autor muchos de los escritos sobre las escuelas como organizaciones se han basado “en lo que todos sabemos acerca las escuelas como, en mayor o menor grado, observadores externos informados. Raras veces han sido investigadas y tomadas en cuenta las ideas y experiencias de los actores involucrados” (Ball, 1994, p. 7) y en segunda porque:

El enfoque del ciclo de políticas como teoría que propone "transformar la política [educativa] en un proceso, tan diverso y repetidamente contestado y/o sujeto a diferentes 'interpretaciones' en la medida en que es puesto en escena, en actuación, de maneras originales y creativas dentro de las instituciones” (Ball, et al. 2016, p. 13).

Dicha propuesta comprende una serie de pasos que van desde la identificación de las necesidades hasta la evaluación del impacto, en lo que en la tesis que se reporta, se estudia específicamente la implementación de la política, en este sentido, la educativa, la propuesta propone estudiar la puesta en práctica de las políticas educativas en torno al análisis de los ámbitos de la macro y la micropolítica, esto es, la interpretación que se da a lo normativo-institucional (la política como texto) y los discursos y prácticas que lo acompañan (la política como discurso), en palabras de Barón (2020), esta propuesta:

Intentan resaltar las diversas posibilidades de análisis que permiten distinguir no solo múltiples lecturas, debido a la pluralidad de lectores, sino también reconocer las influencias, tensiones, intenciones y negociaciones que implican el reconocimiento, o no, de algunas voces (representadas en textos y discursos), en virtud de comprender las innumerables formas en que la política se pone en práctica en un escenario escolar (p. 95).

1.6.1 La política como texto

Las políticas nacen como consecuencia de problemas sociales que el gobierno considera prioritarios a partir del consenso ideológico-político que logra construir con la sociedad civil para legitimarlo, problemas que deben ser resueltos en los distintos contextos y a partir de los recursos con los que cuentan las instituciones, por lo tanto, una política es un conjunto de acciones y decisiones que se van dando en un proceso social, cultural y legislativo.

En ese sentido Aguilar (1992), plantea que “La política es una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. Implica y desata toda una serie de decisiones a adoptar y de acciones a efectuar por un número extenso de actores” (p. 26). Así se crean así leyes, guías, protocolos y una serie de documentos oficiales que llegan a las escuelas y que dictan el deber ser, en este caso de la política educativa inclusiva.

Sin embargo, las interpretaciones de esos documentos oficiales por parte de los actores que las ejecutan no siempre empatan dada la complejidad del sistema educativo y de la forma en que está constituida la propia escuela, según Ball, (2002), podemos ver las políticas “como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (p. 21).

Así, cada individuo interpreta esos textos de manera diferente la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, la Estrategia Nacional para la Inclusión Educativa y toda serie de normativa que circulan por las escuelas cada ciclo escolar. Los actores educativos, hacen interpretaciones a partir de su formación, de su historia de vida, de su rol dentro de la escuela, así como también de las condiciones escolares y de los contextos en donde se implementan las políticas, por lo que puede haber interpretaciones con rasgos comunes y otras con características opuestas.

Meo et al (2011) plantea que “los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren” (p. 5), por lo que no es de extrañarse que aparezcan acciones improvisadas, fricciones entre los servicios y resistencias entre los propios actores que se materializan en prácticas escolares cotidianas.

Entonces los supervisores interpretan y ejecutan los textos de política educativa inclusiva de una forma, los directivos de otra y los docentes de otra, incluso hay variaciones entre cada uno de ellos, por escuelas y por UDEEI, “figuras como supervisores, directores de escuela, asesores pedagógicos y jefes de departamento resultan claves a la hora de interpretar cómo los textos son “interpretados” y cómo éstos orientan o no la acción de los docentes en las escuelas” (Meo et al, 2011, p. 5) en ese mismo sentido Sánchez y Cordero (2021) plantean que:

Las políticas como texto inician con el proceso de codificación en textos legislativos para volver operativos un conjunto de valores e ideas acerca de los procesos educativos. Pero los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos. (p. 268)

No obstante, las políticas normalmente no dice qué hacer, implementan programas y dentro de los programas, plantean estrategias y acciones que deben asumir los docentes creando circunstancias en las cuales la puesta en marcha se deja a la subjetividad, iniciativa y creatividad de cada colectivo con miras a metas o resultados cuantitativos, en la cual hay una distribución del poder que responsabiliza a esos sujetos clave de la implementación de la inclusión, para Ball (2002) “el poder es multiplicador, extensivo, interactivo y complejo, los textos políticos introducen en lugar de simples cambios, relaciones de poder: de allí la complejidad de las relaciones entre intenciones políticas, textos, interpretaciones y reacciones (p. 25).

Sin embargo, la respuesta debe ser armada, la puesta en marcha de la inclusión debe ser construida y operada con todo y esa pluralidad de lecturas y lectores, a pesar de esa interpretación y reinterpretación de los distintos puntos de vista que se interrelacionan sin importar la probabilidad de la existencia prácticas que excluyan a pesar de que los textos oficiales enuncien lo contrario, pero al final de cuentas la política ya fue promulgada y sus efectos se verán reflejados en las disputas, tensiones, fricciones y prácticas dentro y fuera de la escuela.

1.6.2 La política como discurso

Hablar de inclusión se ha convertido en un imperativo en las escuelas, las guías de los consejos técnicos, el programa nacional de convivencia escolar y los libros de texto en su nueva versión la mencionan en todo momento, además se ha vuelto un concepto de uso cotidiano en las comunidades educativas rodeado de una serie de discursos que no solo vinculan ideas y formas de pensar, sino que también cimentan realidades que se manifiestan

en acciones, conductas y prácticas que originan un entramado de relaciones complejas dentro y fuera de la escuela.

En palabras (Ball, 2002) “los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas. Muchos de estos elementos de la política pueden estar comprometidos con un análisis realista en los diferentes contextos de la política (p. 26).

Y es que es inevitable no hablar, no comunicarse, no articular pensamientos con acciones, más cuando los diferentes perfiles de los actores educativos son tan diversos y convergen en el acto educativo teniendo como centro a los alumnos, hombres y mujeres de las carreras de pedagogía, licenciatura en educación, psicología, trabajo social, educación física, normalistas y las distintas especialidades de educación especial utilizan y dirigen sus discursos en sus prácticas hacía los demás, y no es la excepción a quienes viven con discapacidad.

Dialogar, conversar y comunicarse son actos políticos inevitables dada la naturaleza interrelacional del proceso de enseñanza aprendizaje, para Barón (2020), “Toda situación en la que encontramos personas conversando, debatiendo, exponiendo ideas, es decir, donde se pronuncian palabras, oralmente o por escrito, o incluso a través de formas no verbales del lenguaje, en todas estas prácticas lingüísticas, hay discurso” (p. 94), miradas, gestos, gesticulaciones, posturas corporales, tonos de voz y demás elementos paralingüísticos, son parte del discurso.

El discurso refleja formas de pensar, de interpretar la realidad, son motivantes de pautas hacía los demás, son una genuina proyección del pensamiento de la persona, en el discurso se dejan ver los filtros que han contribuido en la construcción de una visión propia de lo que es ser docente y todo aquello que lo conlleva influyendo en la visión que se tiene de la escuela, de la exclusión, de la política y de la discapacidad desencadenando una serie de acciones, algunas de ellas excluyentes, que deben ser estudiadas. En palabras de Sánchez y Cordero (2021) “los discursos se materializan en prácticas institucionales cotidianas, en procesos,

recursos, materiales y hábitos que organizan el trabajo y la vida escolar a partir de una lógica específica (p. 269).

Los docentes y especialistas son actores clave encargados de resolver los problemas que la política educativa inclusiva presenta y lo hacen a partir de sus subjetividades dado el poder que se les confiere a partir de su rol en la escuela y de la experiencia que hayan tenido en ciclos anteriores en relación con los alumnos con discapacidad aspectos que se reflejan a través de sus discursos:

Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite. No conocemos lo que decimos, somos lo que decimos y hacemos. En estos términos, la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política (Ball, 2002, p, 27).

Las posibilidades interpretativas y de actuación hacía los alumnos con discapacidad están influenciadas por los regímenes de verdad que se han edificado en torno a los significados y concepciones que giran en torno a ellos, por esos discursos dominantes que han prevalecido a lo largo del tiempo y por discursos que van emergiendo conforme se va ajustando y cambiando la política, discursos que son capaces de producir verdades y direccionar prácticas de exclusión puesto que se han interiorizado en los docentes ciclo tras ciclo.

Para Meo et al (2011) entender a la política como discurso permite “situar las prácticas de los actores y de las instituciones en un espacio analítico amplio y no limitarse al análisis de las formas en la que los actores significan sus acciones, prácticas y construyen respuestas a los problemas que las políticas presentan” (p. 8), es decir, la política educativa inclusiva no se restringe a la mera implementación, es todo un proceso inacabado con realidades diversas en contextos únicos con una variedad de situaciones que la convierten en una compleja red de interacciones lleno de subjetividades y de prácticas de todo tipo, en palabras de Ball et al. (2002):

El contexto de la puesta en acto (*enactment*) refiere al espacio de ejecución o materialización de las políticas. Las políticas no pueden ser simplemente «implementadas», sino que son «puestas en acto» (*enacted*), es decir, no son solamente trasladadas a las escuelas, sino que enfrentan diversas lecturas, traducciones y recreaciones en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos de práctica (p. 27).

Por lo tanto, el análisis de los resultados se hará a partir de las categorías identificadas y de las interpretaciones que los docentes tienen sobre la discapacidad y la inclusión que la posicionan como imperativo en la escuela (política como texto), además de esos significados que le dan a la política educativa inclusiva. Así mismo se analizarán los discursos que acompañan las prácticas que favorecen la exclusión de los alumnos con discapacidad en el ejercicio docente, el qué se dice, cómo se dice y en qué condiciones se dice (política como discurso).

Y es que esos regímenes de verdad provocan comportamientos hacia los demás, en palabras de Foucault (1970) “los discursos son categorías reflexivas, principios de clasificación, reglas normativas y tipos institucionalizados” (p. 36) que se ven traducidos en prácticas en los contextos de actuación como lo es la escuela, que para los fines de la investigación que se presenta, prácticas de inclusión excluyente hacia alumnos con discapacidad.

1.7 Método

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas y alcanzar la consecución de los objetivos planteados se realiza una investigación de corte cualitativo, se utiliza el método de etnografía escolar interpretativa con la técnica de observación participante por medio de un registro etnográfico⁶ a fin de identificar las prácticas docentes que se realizan en la escuela. Así mismo, para analizar cómo se implementa la política educativa inclusiva en lo cotidiano se

⁶ Anexo 1

indaga sobre las narrativas de los docentes a través de una entrevista semiestructurada⁷ que explora los discursos, historias, concepciones y significados hacía la discapacidad y hacía la propia política inclusiva con la finalidad de relacionar lo que se piensa con lo que se hace.

La decisión de realizar una investigación cualitativa radica en el hecho de lograr descripciones de los datos recabados por parte de los mismos sujetos de la investigación, darles voz, conocer sus historias, sus concepciones, sus prácticas del día a día, conocer sus percepciones para alcanzar una comprensión mayor de la realidad escolar de los alumnos con discapacidad desde el propio contexto, acerca de, (Cotán Fernández, 2016) menciona que:

La investigación cualitativa ha tenido un importante proceso de evolución creciente que abarca desde las críticas realizadas hacia su cientificidad y rigurosidad, pasando por la pluralidad de estilos narrativos hasta llegar a la actualidad donde el investigador se suele centrar en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales y subjetivas dándole voz a los participantes para que éstos puedan ser escuchados a través de sus experiencias. (p. 36)

Para Álvarez-Gayou (2003) la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales (p. 41); es así cómo se justifica la elección del uso de la etnografía escolar interpretativa y la entrevista semiestructurada como herramientas de la investigación para la recolección de información de datos. Dichas herramientas ayudan a realizar observaciones y descripciones de las interacciones que se producen en la escuela, ya que esas concepciones motivan conductas, de las que se desprenden interrelaciones que se materializan en prácticas hacía los demás y se mantienen en el tiempo.

1.7.1 Etnografía escolar interpretativa

⁷ Anexo 2

La etnografía escolar es un método de investigación que se centra en estudiar la cultura que se desarrolla en las escuelas, para ello será necesario conocer la dinámica de sus integrantes, sus tradiciones, sus pensamientos colectivos, sus subjetividades y sus interrelaciones, para Álvarez (2011):

El etnógrafo (investigador) necesita convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. (p. 268)

De la misma forma, es importante considerar lo que Serra (2004) propone acerca de la concepción que se debe tener sobre la etnografía, ya que debe ser holística y debería relacionarse con los individuos, pero además “con su entorno físico, con los materiales y la tecnología que utilizan, con su manera de organizarse socialmente, con sus creencias religiosas, con su situación y sus estrategias económicas, con su visión del mundo y su ideología, etc.” (p. 170). Por lo que, es importante precisar, en ese mismo sentido que para Guerrero (2002) “la etnografía no estudia a la gente, sino lo que hace esa gente y el sentido que da a lo que hace; estudia los hechos, los procesos y las dinámicas que los seres humanos construyen a través de su cultura” (p. 12).

Así el contacto directo, la observación, la recolección de datos en el escenario de estudio permite tener una noción más clara de las prácticas de que se llevan a cabo, además de las condiciones que las motivan en lo cotidiano, a fin de situar esa información en el contexto que se dan y darles un significado para su interpretación, al respecto para (Guber, 2011), “la etnografía interpretativa representa un enfoque de investigación holístico, que estudia los fenómenos en su contexto social, incorporando los significados propios de las(os) sujetas(os) en el campo” (p. 64).

Al igual de importante se deben estudiar las expresiones verbales y no verbales que los acompañan, el lenguaje no verbal, para Jociles (2018), el significado de las expresiones

verbales “no depende solo de lo que se dice (de su contenido), sino también de quién, en qué contexto y cómo se dice (gestos, volumen, entonación, prosodia...), así como de las reacciones de los otros ante lo dicho” (p. 143).

Se busca que el papel del investigador sea a través de la observación participante debido a la función de director de UDEEI, del reconocimiento de ese rol por parte de los docentes, del conocimiento de la dinámica y del contexto de las escuelas, de las funciones de cada actor educativo y de la cultura escolar de tal forma que ello sirva de guía para las observaciones y la recolección de datos, a propósito de, Serra (2004) refiere que:

La observación participante exige que la presencia del observador no perturbe el desarrollo de lo que observa. Cuando recurre a la observación participante, el etnógrafo pretende integrarse en el colectivo de personas que observa con la intención de que se acostumbren a su presencia y acaben aceptándolo. (p 168)

Al lograrse la aceptación se está en la posibilidad de realizar las observaciones que permitan hacer el registro etnográfico de las prácticas que se llevan a cabo dentro de la cultura escolar en relación a los alumnos con discapacidad, registrar lo que Jociles (2018) denomina “el hacer que los agentes sociales despliegan en los escenarios naturales en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes” (p. 126), también refiere que con la observación participante:

[...] hay más probabilidades de estar presente y producir datos sobre el conjunto de prácticas relevantes que tienen que ver con el fenómeno estudiado: por ejemplo, si se trata de la escuela, sobre la recepción de alumnos a principios de curso, las tareas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, las situaciones de exámenes-evaluaciones, las actividades extraescolares, entre otros (p. 134)

Por lo tanto, para lograr esa aceptación el acercamiento debe ser gradual y sistemático, la estrategia es estar en el grupo, en un primer momento, por periodos cortos, con un interacciones breves con las docentes, ubicado en una parte que no se visible para los

alumnos, evitando el contacto visual con ellos y dando respuestas neutras ante sus interrogantes e inquietudes de la presencia del observador.

La intención es pasar más tiempo en el grupo, en promedio una hora, en diversas actividades, como clases ordinarias, eventos cívicos, tiempos de esparcimiento y educación física, en distintas momentos y en presencia de otros docentes, en lugares más visibles, sin interrupciones en la clase y sin reacciones emotivas evidentes a los comentarios y acciones dirigidas a los alumnos con discapacidad.

En la tabla 2 se presenta la base para realizar las observaciones, las cuales se llevarán a cabo en los distintos espacios, en los distintos momentos y en las interacciones que se gestan dentro de la escuela en relación con los alumnos con discapacidad. Lo que se busca es hacer, a través de la observación participante, una descripción y un análisis de las prácticas de inclusión excluyente que se ejercen en lo cotidiano como parte de la cultura escolar y del poder que los docentes tienen y ejercen sobre sus alumnos.

Tabla 2. Registro etnográfico escolar

Registro etnográfico escolar			
	En los espacios	En los procesos	En las interacciones
¿Qué tipo de prácticas se implementan hacia los alumnos con discapacidad?	En el aula, en el receso, en el patio, en educación física, en ceremonias cívicas, en la entrada y salida de la escuela	En la evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las actividades extraescolares, en	En la interacción docente-alumno, docente-padres y madres de familia, docente-directivos, docente-resto del grupo
¿Cuáles son los discursos que acompañan en las prácticas que se llevan a cabo en relación con los alumnos con discapacidad?			

¿En qué condiciones se llevan a cabo las prácticas hacia alumnos con discapacidad?		las tareas cotidianas	
--	--	-----------------------	--

Elaboración propia.

1.7.2 La entrevista semiestructurada

Para indagar sobre las historias y las narrativas de los docentes donde se puedan conocer, categorizar y analizar sus concepciones, significados y prácticas, será a través de una entrevista semiestructurada, para Landín y Sánchez (2019) el método biográfico narrativo:

Se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio (p. 229).

Cuando se habla de una entrevista docente no se quiere tener solo una conversación formal, sino una interacción comunicativa en la cual el docente exprese libremente su sentir y pensar sobre la discapacidad, la nociones que tiene sobre la política educativa y sobre todo la relación que guardan ambas cuestiones con su quehacer como profesionista de la educación, pues son las que determinan sus prácticas.

En ese sentido Troncoso-Pantoja y Amaya-Plasencia (2017) plantean que “la entrevista se enmarca dentro del quehacer cualitativo como una herramienta eficaz para desentrañar significaciones, las cuales fueron elaboradas por los sujetos mediante sus discursos, relatos y experiencias” (p. 329).

A través de un uso correcto de la entrevista se busca evitar en todo momento la ambigüedad en las respuestas, por eso es semiestructurada, las malas interpretaciones, por eso es dialógica y la falta de información, por eso es precisa, para Díaz-Bravo, et al (2013), la entrevista es más eficaz que el cuestionario “porque obtiene información más completa y profunda,

además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (p. 163).

El objetivo de utilizar una entrevista personal radica en el hecho de partir de la individualidad e intimidad del docente, de su propia realidad, de cómo concibe esas interacciones que se dan en la escuela con sus demás compañeros, de cómo se solucionan esos problemas que se presentan con los padres de familia, de cómo percibe esas fricciones y esas resistencias cuando tiene que ver la atención educativa de los alumnos con discapacidad, es decir, la dimensión política de la práctica docente y lo micropolítico en la escuela.

Lo micropolítica tiene que ver con la organización escolar, con las relaciones e interrelaciones entre los distintos actores educativos, en como ese espacio político llamado escuela cobra sentido y se constituye como un lugar de toma de decisiones de una organización social, a través de la entrevista se busca indagar como se vive, desde la propia experiencia de los docentes que trabajan con alumnos con discapacidad, esa realidad política.

Se formularon 6 preguntas centrales las cuales guiaron la entrevista aplicada a los docentes, además, dado que la entrevista fue semiestructurada, se plantearon otro tipo de preguntas complementarias que se desprendieron a partir de los registros etnográficos realizados a fin de vincular las percepciones y las nociones con las prácticas observadas en los escenarios educativos:

1. ¿Qué significa para usted la inclusión?
2. ¿Qué representan para usted los alumnos con discapacidad?
3. En la escuela donde usted labora, ¿Cómo se organizan donde labora para trabajar con los alumnos con discapacidad?
4. La idea de concretar la política educativa inclusiva, ¿qué tipo de consecuencias ha provocado? (fricciones, resistencias, alianzas)
5. ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se ha enfrentado al trabajar con alumnos con discapacidad?

6. Desde su posición como docente, ¿qué ha hecho para incluir a los alumnos con discapacidad?

1.7.3 Participantes

Se identificaron 8 alumnos con discapacidad en total de ambas escuelas, a pesar de que hay más población en esas condiciones se tomó la decisión de solo realizar los registros de quienes contaban con diagnóstico oficial, en la tabla 3 se reportan su edad, grado de que cursa y nombre sustituto, los nombres de cada uno fueron sustituidos para garantizar la confidencialidad:

Tabla 3. Alumnos con discapacidad

Nombre sustituto	Edad	Grado	Condición de discapacidad
Carmen	7	Segundo	Discapacidad intelectual
José	9	Segundo	Discapacidad motriz en mano derecha y pie izquierdo
Héctor	11	Quinto	Trastorno del espectro Autista
Carlos	11	Quinto	Discapacidad intelectual
Grecia	11	Quinto	Discapacidad intelectual
María	9	Cuarto grado	Retraso en el neurodesarrollo
Iker	10	Quinto grado	Baja visión (ceguera a mediano plazo)
Dulce	10	Tercero	Discapacidad Múltiple

Elaboración propia

Respecto a las docentes, se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas, se buscaron las condiciones para garantizar privacidad, tiempo y evitar distractores, en la tabla 4 se reporta su formación profesional, edad y los alumnos que les corresponden, además y para facilitar su identificación un número asignado.

Tabla 4. Docentes participantes

Formación profesional	Alumnos	Edad	Identificación
-----------------------	---------	------	----------------

Licenciada en Pedagogía	Carmen y José	38	Docente 1
Licenciada en Educación Primaria	Héctor y Carlos	56	Docente 2
Licenciada en Pedagogía	Grecia	39	Docente 3
Licenciada en Educación Primaria	María	32	Docente 4
Licenciada en Pedagogía	Iker	40	Docente 5
Licenciada en Educación Primaria	Dulce	31	Docente 6

Elaboración propia

1.7.4 Criterios para la selección de escuelas

Respecto a la selección de las escuelas y de los docentes que participan en la investigación y a fin de tener claridad se definen los siguientes criterios de elegibilidad:

- **Ser escuelas públicas:** En el ciclo escolar 2019-2020, se atendieron a 648,101 alumnos con algún tipo de discapacidad, de los cuales 2726, es decir, el 4.2% recibieron atención en alguna escuela privada. Secretaría de Educación Pública (2020), es decir, la mayor parte de los alumnos con discapacidad se encuentran matriculados en una escuela pública.
- **Contar con el servicio de la UDEEI:** en la Estadística 911 de inicio de cursos 2015-2016 se indicó que menos de la mitad de las escuelas regulares con estudiantes con discapacidad disponen de la asesoría y el acompañamiento de las unidades especializadas: preescolar, 34.6%; primaria, 46.2% y secundaria, 17% (INNE, 2019).
- **Tener alumnos en condición de discapacidad en cualquier grado escolar:** a nivel nacional, la educación básica es la que más población con discapacidad capta y el nivel educativo donde más asisten es en primaria: 11.6% de las escuelas de preescolar, 36.3% de las primarias, 34.2% de las secundarias, 22% de los planteles de Educación

Media Superior escolarizados y 17% de los no escolarizados reportan tener entre sus estudiantes a personas con discapacidad (INEE, 2017. p. 3).

- **Haber transcurrido al menos 6 meses ininterrumpidos en clases presenciales:** El pasado 30 de agosto del 2021 inició el ciclo escolar 2021-2022 después de que el 20 de marzo del 2020 se suspendieran de manera oficial las actividades escolares en la Ciudad de México, por tal motivo, es deseable que las actividades hayan permanecido activas durante esos 6 meses con el objetivo de tener una secuencia de prácticas cotidianas hacía la población objetivo.

1.7. 5 Proceso metodológico

El proceso metodológico se conformó de cinco fases las cuales permitieron crear condiciones propicias para recabar información significativa sobre las prácticas de inclusión excluyente dirigidas hacia los alumnos con discapacidad en interacción con el resto del grupo, esto se logró a través de las observaciones etnográfica, además ayudaron a conocer experiencias, historias, narraciones, concepciones y significados por medio de las entrevistas:

Fase I: Solicitud institucional.

Se presentó a la supervisora y a los directivos de ambas escuelas el protocolo de la investigación a fin de que conocieran los aspectos metodológicos más elementales que se llevarían a cabo, es decir, objetivos, tiempos, observaciones en el aula y la escuela, además de las condiciones para realizar las entrevistas y el procedimiento como tal. El acercamiento se llevó gracias a la relación que se tiene con ambos y al conocimiento de los estudios realizados por el investigador.

Fase II: Consentimiento informado.

Posteriormente se solicitó una reunión con los docentes de grupo y las maestras especialistas de UDEEI, el propósito fue presentar el protocolo e identificar a los alumnos con

discapacidad en atención por parte de la escuela, así como dar su consentimiento para participar voluntariamente en la entrevista y grabado de voz garantizando la confidencialidad, además de acceder a permitir llevar a cabo las observaciones en el aula y la escuela.

De la misma forma se les explicó cuáles serían las funciones que desempeñaría el investigador: observar las interacciones de ellos con los alumnos con discapacidad en los distintos espacios de la escuela, en diversos días, diferentes horarios de la jornada escolar, el recreo, el aula, la entrada, la salida, educación física, biblioteca, en promedio una hora cada uno y realizar la entrevista al final de las observaciones. En todos los casos las docentes mostraron disposición y accedieron a la solicitud del investigador, se fijó como primer día de observación el 4 de abril del año 2022.

Fase III Registros etnográficos

En un tercer momento se realizaron las observaciones en los distintos espacios de la escuela, en diferentes horarios y en diversas actividades, se evitó, en la medida de lo posible, obstaculizar las actividades cotidianas, el investigador se sentaba en algún espacio y comenzaba a escribir sin prestar atención a ningún alumno en particular. Los alumnos se mostraban sorprendidos ante la presencia, en más de una ocasión llegaron a preguntar:

- ¿quién es usted?
- Soy un maestro
- ¿y qué hace?
- Observo la clase

Después de la segunda semana los alumnos y las docentes realizaban sus actividades de habituados a la presencia del observador, incluso llegaron a solicitar la opinión sobre algún tema en algunos momentos, sin embargo, en ningún caso se participó en las clases ni se interrumpió alguna actividad, las observaciones tuvieron una duración promedio de una hora y se realizaron del 4 de abril al 27 de julio del 2022 obteniendo 117 horas de observación.

Fase IV: Entrevista docente

Las entrevistas por su parte se llevaron a cabo en espacios libre de distractores, sin alumnos y sin presión de tiempo, todas y cada una se realizaron con el consentimiento de las docentes, el horario fue determinado con ellas y el espacio otorgado por los directivos de la escuela, las entrevistas sucedieron sin contratiempos y sin ningún tipo de problema. Sólo una docente cambió la fecha de la entrevista en dos ocasiones, argumentando exceso de trabajo, no obstante, en la entrevista confesó que se sentía evaluada por el investigador y que eso la ponía nerviosa. Se entrevistaron a 6 maestras teniendo un total de 145 minutos de grabación de voz y sin vídeo.

Fase V: Categorización de la información

La información recabada obtenidos tanto del registro etnográfico, como de la entrevista semiestructurada se concentraron en una matriz de análisis⁸ con datos específicos condensado en categorías y clasificaciones significativas con el fin de comprender la realidad que los docentes viven en la escuela cuando tienen que hacer efectiva una política educativa que los obliga a concretar la inclusión escolar, además permitieron relacionar las nociones, discursos y significados que motivan sus prácticas hacía alumnos con discapacidad.

⁸ Anexo 3

CAPÍTULO 2

Las prácticas de inclusión excluyente hacia alumnos con discapacidad en el ejercicio docente

En este capítulo se reflexiona sobre la relación entre exclusión social y exclusión escolar, después se precisa una definición de práctica docente la cual permitirá orientar la tesis que aquí se plantea, que al interior de las escuelas de educación básica se ejercen prácticas hacia grupos vulnerabilizados que son excluidos de los escenarios sociales y escolares cuando en el discurso político se promueve escuelas y sociedades inclusivas.

Posteriormente se describen las características de las prácticas de exclusión y de cómo las concepciones y los significados que se tienen sobre las personas y sus características influyen en la materialización en prácticas que se matizan de distintas formas, a sí mismo se analizan la dimensiones que componen las prácticas docentes, se estudia la relación que guardan con la diversidad en el aula, específicamente con las personas que viven con alguna discapacidad y se describe la dimensión política que es la que será estudiada a partir de la relación que guarda con la exclusión en la escuela.

Por último, se debate sobre la inclusión excluyente como consecuencia del capacitismo imperante, una postura crítica que sostiene que a través de las prácticas aparentemente inclusivas se oculta la realidad de la exclusión, ya que se sigue exaltando a los estudiantes productivos, competitivos e intelectuales, ya en realidad el sistema educativo no pretende

transformar las estructuras desiguales de la escuela, una visión que sitúa el análisis que se realiza en la categorización de la información obtenida.

2.1 La exclusión escolar a imagen y semejanza de la exclusión social

Hay autores que afirman que al interior de las escuelas se llevan a cabo prácticas que excluyen a ciertos grupos sociales (Slee, 2012; Escudero y Martínez, 2011), uno de ellos quienes viven con alguna discapacidad Jacobo (2008), de la misma manera la evidencia apunta a que la dicha exclusión es el reflejo de la realidad social que se vive fuera del ámbito escolar, (Blanco, 2011; Dubet, 2009), además de que la pobreza o el origen étnico no son los únicos factores por considerar cuando se habla de exclusión, (Escudero, 2016; Echeita, 2013).

Por ejemplo, la marginación, la negación de servicios o de programas sociales que mejoren la calidad de vida de las personas, la anulación de la participación se ciertos sectores en la toma de decisiones en una sociedad que se autoproclama democrática o la ineficacia de un servicio educativo que invisibiliza al que es diferente son prácticas que excluyen, al respecto Castellano y Zaras, (2019) manifiestan que:

Se asume que la exclusión lleva implícita la vulneración de los derechos de un colectivo, de una comunidad o de un individuo, y se manifiesta como privación de derechos, negación de oportunidades; a la vez que la misma se entrelaza con actitudes y prácticas discriminatorias al conducir al apartamiento deliberado, a la desafiliación y al trato desigual entre los seres humanos (p. 2).

Ese trato desigual está presente en las escuelas y repercute, no solo en los alumnos que viven esa discriminación sino también en la misma sociedad que es la que se crean condiciones para otro tipo de discriminaciones y exclusiones en otros ámbitos, como el escolar, para Dubet [...]”la responsabilidad esencial de las desigualdades es atribuida a la sociedad. Es porque los recursos de los individuos son desigualmente distribuidos, la escuela “reproduce” estas desigualdades” (2009, p. 204). Y si bien no es posible equiparar directamente la estructura social con la estructura educativa puesto que en cada una intervienen variables y

condiciones que tienen efectos distintos en la exclusión de los estudiantes, si es posible identificar una relación causal entre ambas.

Estudiar las prácticas de exclusión en la escuela sin tomar en cuenta lo que acontece fuera de ella es negar que existe influencia de los fenómenos sociales en las dinámicas escolares, o que la exclusión se reduce a la negación de un derecho fundamental sobre un sector de la población o a un individuo, para Jiménez, et al., (2009), la exclusión social es un concepto que trata de explicar teóricamente una serie de fenómenos fundamentalmente sociales y económicos, que se relacionan con la pérdida, o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social (p. 11), para dichos autores el término exclusión pertenece a la literatura sociológica de la desigualdad y toda desigualdad genera exclusiones y clasificaciones.

En el ámbito social las clasificaciones se dan por clases, razas, posición económica, tipos de familias, desempeño, capacidades y un sin fin de posibilidades que se adoptan cuando se relaciona con el medio, en lo educativo estas clasificaciones provocan diferencias, se clasifica a los docentes en función de pruebas de admisión, a los alumnos de acuerdo a su rendimiento y sus habilidades y en general, por sus condiciones, así, tenemos a los “discapacitados”, los “inválidos”, los marginados y esto es parte de la realidad existente en la que vivimos todos los días en prácticamente todas las escuelas de todos los niveles educativos. Para Dubet (2009) “al mismo tiempo que la escuela desempeña un rol creciente en la integración social de los individuos, interviene en su exclusión ya que el fracaso escolar puede ser sinónimo de fracaso social” (p. 207).

Las exclusiones sociales se perciben en lo laboral, en lo económico, en la movilidad urbana, en la toma de decisiones, en el conocimiento, en la participación política y las exclusiones en la escuela se observan en la gestión, en el aprendizaje, en la participación y en las relaciones entre los actores implicados, para Solano (2008), “la política educativa inclusiva, en su ideal, pretende minimizar y erradicar esas prácticas que excluyen a los grupos vulnerabilizados, sin

embargo, la distancia entre lo que se dicen y lo que se hace, aún es abismal” (p. 109). Además, en palabras de Dubet (2009):

Las diversas exclusiones sociales ya no son datos externos que afectan a la escuela, sino que son poco a poco reflejadas y “producidas” por la misma escuela. De manera dramática, entre más interioriza la escuela los problemas sociales, más participa en su construcción. (p. 212)

La exclusión social implica segregación y ordenación de las personas en función de capacidades, características o posibilidades y al mismo tiempo se instauran diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios para los excluidos, como lo es en educación, así, la exclusión social va de la mano con la educativa, hay una relación directa, los pobres, los desvalidos, los vulnerabilizados, los marginados son quienes presentan mayores niveles de rezago y deserción por lo que al mismo tiempo padecen en lo social y en lo educativo, para Benito (2010) hablar de exclusión educativa significa referirse, por un lado, “[...] al analfabetismo y la carencia de estudios, si hablamos de la población en general; y por otro, al abandono y las dificultades de acceso y mantenimiento en el sistema educativo reglado si nos referimos a los menores y jóvenes” (p. 8).

La exclusión en la escuela limita las oportunidades de éxito académico de los y las alumnas que no son como la mayoría, de esos que aprende con relativa facilidad y se desplazan sin dificultades, de aquellos que ven, escuchan y camina sin auxiliares, de aquellos que solo utilizan medicamentos cuando se enferman y no de manera permanente y para toda la vida. Dentro de esta diversidad la Secretaría de Educación Pública reportó que en el ciclo escolar 2018-2019 la dependencia atendió a 621 mil 628 alumnos con *necesidades educativas especiales*, es decir, a 99.6% de los 624 mil 371 niños con necesidades especiales de aprendizaje que acuden a la escuela en el país. Del total de niños, 145 mil tienen ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, discapacidad motriz o intelectual; 22 mil 163 tienen aptitudes sobresalientes y 428 mil 436 van a la escuela con otras condiciones.

Así, la discapacidad y las otras condiciones se convierten en un caldo de cultivo para la exclusión, la combinación de un profesorado poco capacitado, la usencia de especialistas en varios centros escolares, políticas educativas cambiantes y forzadas por organismo internacionales, una cultura arraigada que fomenta desigualdades y las pocas oportunidades para “los diferentes”, hacen de la escuela, una institución que excluye directa o indirectamente por medio de las prácticas que prevalecen en ella.

2.2 El discurso hegemónico de las prácticas inclusivas y la dinámica inclusión-exclusión

Las instituciones como la escuela son influenciadas por la política educativa vigente, en lo que respecta a la inclusión que se ha convertido en un concepto hegemónico y predominante, una política que significa la función docente, impregna ideas sobre los demás, induce formas de comportamiento y configuran formas de vida y de subjetivación dentro del espacio educativo, en palabras de Schwamberger y Grinberg (2021) “la inclusión educativa se vuelve una promesa, que implica la puesta en escena de estrategias, expresadas en la agencia y creatividad de los sujetos, que supone la (re)invención de lo cotidiano” (p. 23).

La inclusión no puede ser vista como un hecho concreto que se da en un espacio de tiempo determinado y que se aplica como una receta, también es imposible hablar de una inclusión a medias o como algo parcial, “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2009, p. 35).

La idea de centrar la atención hacía la inclusión opaca la mirada de lo opuesto, es decir a la exclusión, pareciera ser que con el hecho de legislar, gestionar y actuar a favor de la inclusión su contraparte se anula, cuando tal vez sea igual de importante enfocar la mirada a las prácticas de exclusión en la escuela y así rastrear esos discursos, esas nociones y esos significados que motivan prácticas excluyentes. Parilla refiere que (2007), “quizás el discurso

políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas- de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio” (p. 15).

Construir una nueva escuela implica una transformación social, no puede haber escuela inclusiva si hay una sociedad que excluye, si se alcanza a cimentar la cultura de la inclusión la equidad educativa tendrá sentido, como punto de partida se tiene que empezar por visibilizar y no discriminar a nadie, Juárez Núñez et al., (2010) manifiestan que, “equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar” (p. 43)., en ese mismo sentido y sobre esas barreras que impiden las prácticas inclusivas se afirma que:

[...] las trayectorias educativas llamadas inclusivas son expresión de los vacíos producidos entre la aplicación del modelo social de la discapacidad y la aplicación de los modelos de apoyo que no articulan entre la teoría y la práctica, entre la producción de conocimientos y las prácticas educativas, entre la reconstrucción de saberes instituidos y la desconstrucción de esos mismos saberes en las practicas docentes (Medina y Gladys, 2019, p. 2).

La aplicación de la política inclusiva se da a través de programas, normas, cambio de estructuras que no siempre trastocan a la institución como escuela, es decir, la aplicación de la política no da cuenta de todas las contradicciones, resistencias o las cuestiones sociales y valorativas que se cristalizan en repetidas ocasiones en prácticas que se ocultan en el quehacer educativo y que se ha regulado porque se han vuelto tan cotidianas que son parte de la cultura escolar donde las realidades de discapacidad, desigualdad y pandemia se interseccionan y provocan exclusión.

Además, la exclusión está insertada en la cultura y las estructuras sociales dominantes, que la “naturalizan” como la idea de segregar de la escuela a las personas que rompen con la norma de un alumno competente, Lopes y Rechs (2013), sostienen que la prescripción de la inclusión “se ha transformado en un ethos inclusivo que conjuga saberes, prácticas y

regímenes de verdad que caracterizan a una época determinada y opera sobre las subjetividades de los sujetos que encarnan los procesos de inclusión” (p. 209), en ese mismo sentido Gluz y Rodríguez (2021) afirman que “la persistencia de la exclusión social ha renovado el interés por la cuestión al definir la dimensión subjetiva como central a las dinámicas contemporáneas de los procesos de fragmentación social” (p. 154).

Así, es fácil suponer que los extremos de las prácticas escolares son la exclusión y la inclusión, pero bajo está lógica ¿qué hay en entre estas distancias? La inclusión y la exclusión se tensiona y no se puede suponer que son exclusivas en todo momento de las personas o de las instituciones, es decir, que alguien que excluye lo hace en todo momento y viceversa con la inclusión, la relación entre ambas es continua, coexisten en el ámbito escolar.

Para Bocchio, et al. (2000) “la escuela ha sido y es parte clave de esa trama en tanto se espera que allí ocurran los procesos de inclusión, justamente, de una población que no deja de luchar contra la exclusión (p. 178). En ese mismo sentido Etxeberria (2018) propone que:

La inclusión se convierte en el reverso ético de la exclusión tendiente a garantizar el acceso, la participación y logros de todos los y las estudiantes, independientemente de su situación de clase, género, etnia y discapacidad, entre otros, con el objetivo fundamental de alcanzar una sociedad más justa e igualitaria (p. 286).

Para lograrlo las prácticas en las escuelas deben tener esa articulación con las dinámicas sociales, la escuela no es una burbuja utópica impermeable donde se resbalan las desigualdades y las marginaciones exteriores, aunado a las variables que confluyen como la pobreza, las altas expectativas que se tienen de los servicios y las dificultades de gestionar la inclusión ante la vulneración de grupos sociales como la discapacidad, las tensiones inclusión-exclusión en las dinámicas cotidianas de la escolaridad:

[...] colocar a las escuelas ante la imperiosa necesidad de gestionar aquello que sistémicamente sólo puede ser resuelto por fuera de ellas—llámese mantenimiento edilicio o elementos didácticos- y con recursos que la institución debe

autogestionar/generar. A este proceso y sus modulaciones lo denominamos inclusión gerenciada (Bocchio, et al., 2000, p. 180).

Es decir, directivos y docentes deben gestionar el funcionamiento de la escuela para tener un carácter inclusivo a fin de garantizar las condiciones para atender las desigualdades sociales de quienes históricamente han sido excluidos de las prácticas educativas, teniendo un impacto directo tanto en alumnos como en los mismos docentes, pues son ellos los sujetos clave de este sistema complejo que aspira a ser inclusivo, esto se justifica con la postura de Medina y Gladys (2019) quienes en la búsqueda de una inclusión que respete las identidades diversas, como la discapacidad:

[...] tensionan la práctica docente provocando en las trayectorias educativas aislamiento tanto del estudiante como del docente e intensificando la responsabilidad individual del maestro, quedando el éxito o frustración de los resultados sobre el aprendizaje del estudiante como consecuencia de la buena voluntad del docente y de la eficacia de su práctica (p. 6).

En palabras de Lopes y Rech (2013), las políticas de inclusión producen subjetividades inclusivas que no hacen más que responsabilizar a los sujetos de su propia inclusión o exclusión, “volviéndola así un imperativo que implica, por su carácter de exhaustividad y de imposición a todos, que ninguno pueda dejar de cumplirla, que ninguna institución u organismo público pueda negarse a hacerlo” (p. 207), en esa misma línea Bello (2019) plantea que:

La interacción entre grupos en el ámbito social y escolar discurre sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación. Este marco, se alimenta, ajusta, actualiza o define permanentemente y, desde él, se delimita el juego de relaciones entre grupos. La sociedad y las escuelas se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades o en procesos de acercamiento-distanciamiento que de los sujetos sociales que parecen irreconciliables (p. 29).

Así, la obligatoriedad de crear escuelas inclusivas paradójicamente produce prácticas de exclusión, las cuales se manifiestan de distintas y complejas formas, por ejemplo, cuando las condiciones para el ingreso son desiguales (exclusión en el acceso), se niega la continuación en la escuela (exclusión en la permanencia), se pierde el interés por lo que se debe aprender (exclusión en el aprendizaje), se invisibiliza al alumno (exclusión en la participación), se califica sin considerar las diferencias (exclusión en la evaluación) y se pone en duda el egreso oportuno de los alumnos y alumnas que presentan ciertas condiciones que provocan vulnerabilidad (exclusión en el egreso).

Para Castellano y Zaras (2019) “algunas de las expresiones de exclusión en la escuela son, rechazar e ignorar o ser rechazado e ignorado mediante el tono de voz, el sesgo de la mirada, el gesto de las manos o el silencio” (p. 4), son lo que Daniels, Thompson & Tawell, (2019) llaman formas ocultas de exclusión, que no son más que esas prácticas regladas que excluyen a quienes no se adaptan, no aprenden o simplemente provocan una atención forzada.

Otra aproximación de la exclusión en la escuela la propone Etxeberria (2018) pues para él, en el excluir hay modos y grados, por ejemplo:

- Ignorar a alguien, en la inconsciencia o en la consciencia.
- Prescindir de alguien, en la consciencia del que prescinde.
- Rechazar activamente a alguien, en la iniciativa más frontal.

Al respecto hace dos observaciones, la primera en el sentido de que la inconsciencia no responsable inhibe la culpabilidad personal pero no debe olvidarse que no inhibe la exclusión, que es lo que debe importarnos en primer lugar (sus víctimas) y la segunda en la que hay que enfrentarse a la potencial ignorancia inconsciente en la que podemos estar por lo que se puede excluir a alguien:

- Para algo para lo que no sería competente y teniendo presentes los derechos de los otros (como aprender en la escuela).
- Globalmente, como persona, por lo que es a ojos del que excluye, por ejemplo, estudiante “rarito” al que se puede acosar.

- Se puede excluir a personas individuales o a colectividades enteras, definidas —por el que excluye— por una identidad determinada que desprecia (y a veces teme).
- El riesgo de exclusión más crudo lo padece quien reúne varias de esas identidades, es decir, la interseccionalidad (persona con discapacidad intelectual-inmigrante mujer-pobre).

Entonces se excluye de distintas formas y en distintos grados, las expresiones de la exclusión son vastas y para Guzmán (2021) son mucho los elementos que se mezclan y actúan articuladamente en el ejercicio profesional “conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que permitan desarrollar las diferentes áreas formativas, de los estudiantes para su desempeño en la vida” (p. 142), son tan bastas como complejas, por lo que de la labor docente se desprenden una serie de dimensiones para su estudio y comprensión.

2.3 Dimensiones de la práctica escolar

Las prácticas docentes suponen un diverso y complejo tejido de relaciones entre distintos personajes enmarcadas en el contexto escolar y mediadas por la política educativa que dicta roles, funciones y relaciones de poder, dichas variables permiten estudiar las prácticas desde distintas dimensiones las cuales facilitan su comprensión y el entendimiento de las acciones que se desprenden en la escuela. Para Cecilia Fierro et al., (1999) y (2008) las prácticas pueden estudiarse a partir de seis dimensiones:

Dimensión personal

La función docente es una práctica política y social, el ser humano en su integridad es un ser con características individuales únicas que lo distinguen de los demás, su historia, las experiencias de vida, sus virtudes y defectos se hacen presente en su labor profesional, en palabras de la Cecilia Fierro et al. (2008) “en este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su

quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza en la vida cotidiana” (p. 29).

Es decir, la persona que se es fuera del salón de clase, en la vida privada, repercute en la persona que es dentro de la escuela, variables como la vida profesional, el entorno familiar en el que se desenvuelve, la antigüedad como docente, la formación académica que recibió, sus logros y fracasos impactan en la decisión del ser docente y del seguir fungiendo como tal y por ende en las acciones que realiza de acuerdo al rol que asume como maestro, al hacerlo y de acuerdo a Aguirre, et al. (2018) se puede ir “reexaminando y recuperando las categorías provenientes de sus historias de vida prestando atención a la relación que tienen éstas con su práctica docente cotidiana” (p. 29).

Dimensión institucional

La escuela es un espacio de trabajo colectivo constituido desde la microgestión escolar y regulado desde la política educativa y es por lo que recibe el estatus de institución. Los y las docentes, a través de su práctica, van contribuyendo a una construcción de la realidad escolar al mismo tiempo que se va desarrollando una socialización profesional con otros docentes, directivos, padres y madres de los alumnos dentro de un espacio determinado.

La actividad docente es una forma de transmisión de la cultura, “que se realiza vía mediación de la institución gubernamental reflejada en el sistema educativo, en el que se expresan las reglas del juego con la que fue planeada, programada, se ejecuta y evalúa la actividad educativa” (Guzmán, 2021, p. 136). La escuela como institución exige que los docentes dirijan sus esfuerzos hacia el aprendizaje de los alumnos y para ello se desarrollan rutinas, métodos pedagógicos, reglas, concepciones y tradiciones dentro de una cultura escolar específica para tratar de lograr dicho objetivo.

Dimensión interpersonal

Las relaciones que se gestan en la escuela son múltiples, variadas y complejas, son muchas las variables que las determinan, las características individuales de cada uno, la edad de los alumnos, docentes o tutores, las particularidades de la escuela, el contexto de la demarcación, el tejido político, entre otras muchas más.

Al referirse a los alumnos con discapacidad, en las relaciones se crean alianzas, rivalidades, discrepancias, resistencias y esfuerzos individuales y colectivos hacia ciertos objetivos, la comunicación y los diálogos que se llevan a cabo en los consejos técnicos escolares de UDEEI y de escuela regular son espacios de comunicación y toma de acuerdos ideales para observar, tanto la participación individual como las coaliciones entre docentes, las cuales repercuten o benefician en los alumnos, para Guzmán, en la actualidad el docente “se comunica por redes sociales, en otros casos es acosado o perseguido por algún error que cometa en la enseñanza, así que las relaciones interpersonales son amenazantes en ocasiones y muy escasas en lo general” (2021, p. 135).

Dimensión social

Las prácticas escolares en su quehacer cotidiano van respondiendo a las diversas demandas sociales que se van presentando en el contexto histórico, político y cultural dominante, por ejemplo, en su momento la alfabetización era la demanda principal, en otro momento lo fue la educación técnica, en otro las competencias, también lo fue o lo son las habilidades tecnológicas y en la actualidad la inclusión de los grupos vulnerabilizados en los distintos ámbitos de la vida es una de sus banderas.

En ese sentido la escuela es un espacio donde la desigualdad y la exclusión no deberían tener cabida, no tendría que haber distinción entre los alumnos, sin embargo, en una sociedad que discrimina, que le cuesta trabajo aceptar las diferencias, una sociedad con una herencia neoliberal que valora a las personas por lo que tienen más que por lo que son, es difícil pensarlo de otra manera, por lo que la escuela es un espacio que refleja las desigualdades y la exclusión que desde el espacio social, histórico y político se han ido construyendo de diversas formas y en distintos ámbitos de la vida de las personas, para Svampa (2005):

En América latina el incremento de la desigualdad generó una profunda polarización social que acrecentó las brechas entre grupos no solo en términos económicos sino también culturales, esto es, en las experiencias cotidianas, en los estilos de vida, los consumos y los espacios de sociabilidad (p. 76).

Dimensión valoral

La idea de una educación neutra es imposible, es decir, pensar que un acto educativo está libre de prejuicios, ideologías, tendencias, afinidades políticas, religiosas o todo ese tipo de pensamientos que se vinculan a los valores es pensar equivocadamente, de acuerdo con Fierro et al., (2008) la práctica de cada docente:

Da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes o inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones (p. 35).

Cada reacción, cada comportamiento, cada actitud hacía los alumnos es un acto comunicativo del docente y deja ver su percepción sobre la realidad y sobre los otros, por ejemplo, en relación con los alumnos con discapacidad, ese esquema de valores que ha desarrollado determinará la forma en que se implementan las prácticas y los resultados que de ellas se desprendan, como lo es el aprendizaje de sus alumnos para relaciones o mirar a esos otros alumnos.

Dimensión pedagógica

Esta es la dimensión de las prácticas en la práctica cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje y/o los conocimientos que se pretendan adquirir de acuerdo con los perfiles de egreso de cada nivel educativo, es en ella donde el docente organiza las situaciones didácticas y educativas, en es esta dimensión donde se recrean los métodos, las normas, la disciplina, las reglas y los espacios para la consecución del aprendizaje formal.

Tal vez sea en dicha dimensión donde se palpan de forma más visible las prácticas inclusivas o de exclusión que prevalecen en una escuela hacia alumnos con discapacidad u otras condiciones, por ejemplo, ponerles actividades distintas a las que llevan a cabo los alumnos “normales” como colorear, llevarlos a la dirección a realizar tarea fuera del contexto áulico o sentarlos a ver como juegan sus compañeros en la materia de educación física para evitar que se lastimen o lastimen a otros, negar la participación en actividades de aprendizaje colaborativa, evaluar de forma homogénea o no diversificar el aprendizaje son tan solo algunos ejemplos.

2.4 La dimensión política de la práctica docente

Hay una dimensión más, denominada la dimensión política de la práctica educativa y es que la naturaleza de la propia práctica es un acto político y, por lo mismo, el docente es considerado como un actor político indiscutible, un actor activo e influyente dentro del espacio educativo.

Dicha dimensión lleva al análisis del uso del poder del profesor sobre sus estudiantes, así como la gestación e implicaciones que tiene el uso de ese poder, se relaciona también con las interacciones que tiene con sus alumnos y con los demás a partir de esas reglas implícitas que lo definen como docente dentro y fuera de la escuela, además.

Para Guzmán (2021) el docente ejerce un poder arbitrario sobre el alumno, pues lo vuelve pasivo y dependiente no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también “...en el proceso del saber y a mantener un ritmo de actividad determinado por el profesor, al limitarle su participación a lo planeado de manera autoritaria, de forma rígida y alejada de las necesidades auténticas de los estudiantes” (p. 130). En palabras de Foucault (2000) “el poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejercita, no existe más que en acto” (135).

En esta dimensión se percibe al acto educativo como un acto de relaciones múltiples donde se forjan fricciones y resistencias de personas que soportan la configuración del tipo de sujeto que se desea construir para servir a intereses y fines de grupos de poder que buscan mantener

el *estatus quo* que provoca desigualdad y exclusión de los grupos que no producen ni contribuyen, donde el ser diferente es sinónimo de ser deficiente, para Guzmán (2021) la dimensión política:

Da cuenta de la relación que dicha práctica mantiene en la socialización de los estudiantes, en una sociedad en que todo se permea mediante los poderes político y económico; los cuales han marcado un modelo de desarrollo y la vida de una nación dependiente, precapitalista, racista y excluyente (p. 125).

La dimensión política tiene que ver con la forma en que se organizan los docentes en la escuela, en como ese espacio político cobra sentido y se constituye como un lugar de toma de decisiones en una organización jerarquizada, para Genti (2017) “la organización suele ser una problemática compleja y complicada de transitar en la experiencia de los grupos y los colectivos (organizaciones sociales)” (p. 2), y más cuando las luchas por el poder de la escuela surgen de todos lados, tanto en lo individual como en lo colectivo.

El poder subalterno que la política le confiere al docente en la escuela, pero sobre todo en el aula, es una forma de reproducción del poder que sustenta, es decir, una micropolítica del poder macropolítico que pretende someter y homogenizar al subordinado, aspecto que de acuerdo con Guzmán (2021) “sirve para segregar y diferenciar a los alumnos que no van con el ritmo de aprendizaje de la mayoría de sus compañeros. Este tipo de práctica educativa hace de la escuela un espacio de segregación y discriminación social” (p. 140).

Para Bourdieu la escuela, más que verla como un espacio pasivo de dominación, hay que percibirla como una arena de lucha, como un campo de batalla de confrontación cultural y no limitarla a las actividades cotidianas ni a la dependencia funcional que se espera se forme, hay un vínculo pedagógico que entreteje una trama de relaciones y de resistencias, en este sentido para Bujan (2019):

[...]en esas tramas significantes tejiendo y modulando el sentido en la pluralidad, en la heterogeneidad y en la diversidad resultante en la que se inscribe todo

encuentro intersubjetivo. Esa trama relacional a través de la cual se despliega el vínculo pedagógico es lo que configurará la politicidad del acto educativo” (p. 6).

Así, la inclusión generó una atención forzada además de fricciones entre los servicios de educación básica y educación especial, la inclusión es un conjunto de decisiones políticas verticales que delega a la escuela, en el sentido eficaz del término, la responsabilidad de concretar esa política, pero sin considerar lo político del acto educativo, entonces, la dimensión política de la práctica educativa, cuando hablamos de inclusión, se ha configurado de una forma muy específica que debe ser estudiada desde la propia voz, desde la noción, desde el significado que tiene esa verticalidad para uno de los principales actores, los docentes ya que la inclusión los responsabiliza a aplicar y gestionar con sus recursos para dar una respuesta educativa a las diversas identidades que convergen dentro de la escuela, configurando así una relación compleja entre la discapacidad y la propia escuela.

De la misma manera, es en la dimensión política de la práctica docente donde se debe identificar las fricciones, las resistencias, las relaciones de poder y los conflictos que surgen ante la idea de imponer una visión hegemónica del deber ser en la escuela en la que la confrontación cultural está latente, en la que se conjugan esos saberes, esos regímenes de verdad y esas prácticas que provocan exclusión ante la obligatoriedad de crear escuelas inclusivas de uno de los grupos que la ha vivido por mucho tiempo, los alumnos con discapacidad.

Por lo tanto, la dimensión política de la práctica educativa se entiende como el uso del poder implícito que el docente tiene en el aula y que tanto la escuela como la política educativa le confiere como responsable de un grupo y que se manifiesta a través de las prácticas que ejerce sobre sus alumnos, las interacciones con los demás agentes educativos y de las dinámicas, estrategias y métodos de los que se vale en sus actividades cotidianas dentro de la escuela para cumplir el mandato de educar.

2.5 Inclusión excluyente como consecuencia del capacitismo dominante

La escuela es producto de la consolidación y organización de los sistemas educativos de cada Estado en donde el orden social se construye a partir de la regularidad y la normalidad, así los alumnos y alumnas con buen comportamiento, obedientes, destacados, sin necesidades educativas, con capacidad para aprender, para relacionarse son reconocidos, en pocas palabras, la escuela vive bajo la norma del poder hacer y la regla de demostrarlo con evidencias, una herencia neoliberal competitiva e individualista

Referente a ello Maldonado (2020a) sostiene que “la temporalidad del neoliberalismo sólo desea cuerpos rentables y empleables, por ende, quienes no pueden competir, quienes no logran ser eficientes y eficaces en su actuar, sistemáticamente se convierten en personas desechables” (p. 46-47).

La política educativa integradora promovió, sin mucho éxito, que se hiciera válido el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad en la escuela regular y allanó el camino para que los estudiantes con discapacidad fueran admitidos en la escuela regular, pero no garantizó propiamente su educación. Por su parte la inclusión educativa busca su reconocimiento como parte de una sociedad sin ser excluidos, pero la distancia entre lo que se legisla y lo que acontece es extensa, esto se observa en los síntomas que Fernández y Lozano (2022) identifican, pues aspectos como “quieren que los incluyamos ¿no?, pues que acaten las reglas, aquí todos coludos y todos rabones” (p. 142), o “Ante la lógica de no saber qué hacer con el alumno, solo le daba dibujos para colorear y dejaba a Alejandro en un rincón sin interacción con sus compañeros” (p. 144).

A este proceso de inclusión con tintes de exclusión, autores como, Gentili (2011), (2009), Veiga-Neto y Corsini Lopes (2012), Maldonado (2020a) lo denominan inclusión excluyente, lo utilizan para conceptualizar el modo contemporáneo de la inclusión que oculta la realidad de lo excluido, como una forma de incluir a todos sin cuestionar ni transformar las estructuras desiguales de la escuela, pues para el Colectivo Situaciones (2002) “la exclusión es el lugar

que nuestras sociedades biopolíticas producen para poder incluir a personas, grupos y clases sociales de manera subordinada” (p. 127).

Se excluye al que es diferente porque no cumple con los estándares escolares deseados, porque su rendimiento no es el esperado, porque su conducta disrumpe la planeación del día, los docentes se conducen a partir de ideas regulatorias de cómo deben ser los cuerpos y de cómo deben funcionar en la escuela para ser educables, consciente o inconscientemente imponen políticas de vida sobre sus alumnos, muchas de las cuales no se alcanzaran, menos de quienes no encajan *o por su capacidad limitada o por su cuerpo fragmentado*, porque dicen, allá afuera se necesitan personas competentes, productivas y ambiciosos:

Los ideales capacitistas elaboran sus prácticas de exclusión a partir de procesos de descalificación e interiorización, demandando convertirnos en cuerpos económicamente productivos, físicamente capaces, intelectualmente óptimos, emocionalmente positivos, estéticamente blancos, prolíficamente reproductivos, pero, sobre todo, radicalmente individuales e independientes (Maldonado, 2020b, p. 36).

Una frase reza que, las personas con discapacidad son queridas, pero no deseadas, nadie quiere tener una discapacidad, aunque todos somos vulnerables a adquirirla, la discapacidad provoca rechazo, lástima y melancolía y en lugar de procurarlas, cuidarlas y cultivarlas Maldonado, (2020a), plantea que “Nuestras potencias de relacionamiento y afectación siguen limitadas a un conjunto de posibilidades normativas (como la integridad corporal obligatoria) que traducen ciertas experiencias (como la discapacidad) en obstáculos, dificultades y sufrimientos por superar-vencer” (p. 52). La integridad corporal obligatoria traduce la discapacidad en términos de falta, degeneración, deficiencia y tragedia:

[...] la vuelve foco de acusaciones, injurias y rehabilitaciones, creando la expectativa del cuerpo íntegramente productivo –bello, sano, completo y funcional– como la figura válida y el capital deseable, dentro de un conjunto de decisiones económicas y políticas interesadas en ostentar los criterios de autosuficiencia, competencia,

rendimiento y optimización como horizontes de sentido de la cultura capacitista (, p. 49-50).

Ni las autoridades educativas, ni los organismos internacionales, ni mucho menos los legisladores se enfrentan a la vida cotidiana de una escuela que está obligada a hacer realidad la educación inclusiva, son las y los docentes quienes construyen y reconstruyen los discursos políticos inclusivos ante las prácticas sociales excluyentes que se reflejan en la escuela, son ellas y ellos quienes batallan ante esas contradicciones que la sociedad mantiene ante la discapacidad del deber ser de una política descontextualizada y del deber hacer de un grupo que demanda ser aceptados en los distintos ámbitos de vida, que demanda el reconocimiento de la diversidad corporal, pero sobre todo una verdadera inclusión escolar en todos los niveles educativos, para Brogna (2014), “la discapacidad y su heterogeneidad se vivirá como una amenaza o una oportunidad, según la organización y el sistema educativo rechace o acepte cuestionar profundamente aquello que “el sentido común docente” entienda como natural” (p. 24).

Maldonado (2020b) sostiene que “es mucho más agradable (rentable), exhibir testimonios de éxito, ajustados a una comunidad afectiva del mérito y el espíritu competitivo, que mostrar el enojo, la protesta y la infelicidad de las poblaciones precarizadas” (p. 47), el esfuerzo de instaurar una política inclusiva en un contexto tan complejo como es el nuestro tendrá historias de éxito, testimonios conmovedores de logros a base de la virtud y el decoro, no obstante la evidencia de las experiencias en su mayoría son de fracaso, pobreza, marginación y exclusión, aspectos que la política y los políticos no ven o simplemente no quiere ver porque no les importa en lo más mínimo.

En este capítulo se reflexionó acerca de la influencia de la política educativa vigente al sostener a la inclusión como un concepto hegemónico y predominante que significa la función docente ya que impregna ideas sobre los demás, induce formas de comportamiento y configuran formas de vida y de subjetivación en este caso hacía alumnos con discapacidad,

provocando tensiones, resistencias y diversos conflictos dadas la interrelación entre las distintas dimensiones de la práctica docente.

Por lo tanto, en el siguiente capítulo se realiza una reconstrucción histórico-política de la educación especial en México, pasando por tres grandes etapas, hasta llegar a la actualidad, resaltando la influencia de la educación inclusiva con la población con discapacidad y de la descontextualización de la política educativa con la realidad escolar en México.

CAPÍTULO 3

De la educación especial a la inclusión educativa en México

En este capítulo se realiza una reconstrucción histórico-política de la inclusión educativa a fin de mostrar cuándo surgen y qué proponen las políticas educativas impulsadas desde el ámbito internacional y cómo se adoptan en las políticas nacionales, aunque no necesariamente se adaptan a ellas. Así mismo se describen los principales cambios conceptuales, así como las regulaciones que se dan a través de la creación o desaparición de servicios e instrumentación de programas en el sistema educativo nacional a partir de la implantación de determinadas políticas educativas. También se realiza un breve análisis de algunas tensiones que se generan en los servicios al llevar a cabo la gestión de la inclusión educativa en relación con los alumnos con discapacidad.

Las políticas se implementan sin consultar a los actores educativos y quedan relegadas ante el contexto diverso de la educación en México, lo que paradójicamente provoca la exclusión de varios alumnos desde la misma política educativa, como aquellos que viven con alguna discapacidad, personas a las que sus derechos se han vulnerado y a quienes se les ha forzado a sumarse a un mundo competitivo y desigual que no les favorece.

Las concepciones y los discursos de los docentes sobre la discapacidad se materializan en prácticas y éstas impactan en la relación con alumnos con esas características y al mismo

tiempo con los especialistas de UDEEI, además de que el trabajo en conjunto no siempre tiene los resultados esperados, por lo que las prácticas escolares de unan inclusión excluyente son visibles y si bien, no se está en una posición de generalizar, la evidencia apunta a esa realidad.

3.1 Contexto histórico-político de la política educativa inclusiva

Es difícil negar la influencia que tienen los organismos internacionales en las políticas educativa locales, ante la lógica irracional de replicar modelos educativos *eficaces* se plantean directrices que los sistemas educativos debe ajustar a sus contextos para garantizar derechos en sus ciudadanos, las naciones soberanas se adhieren a esos tratados y asumen compromisos a cumplir en determinados plazos, nuestro país no es la excepción

Aunque también hay argumentos suficientes para afirmar que en el trasfondo se busca homogenizar los regímenes escolares para perpetuar un sistema político, económico, cultural y social basado en la dependencia internacional y en la desigualdad social auspiciada desde las propias políticas educativas y es que en palabras de Iyanga Pendi (2006) “la política se interesa por la educación porque la educación coadyuva a los intereses de la política, intereses que no son otros que la detentación del poder” (p. 12).

En el mundo moderno globalizado, ese poder del que se habla, ha trastocado cada aspecto de la vida de las personas tanto en lo individual como en lo colectivo y ha construido identidades y determinado formas de relacionarnos, tanto políticas como prácticas van de la mano y tienen que estudiarse en su conjunto, pero desde una mirada que visibilice al otro, que parta del otro, Tello (2015) refiere que “lo que muchas veces se observa en investigaciones sobre políticas educativas es que se desarrollan políticas educativas *para* el oprimido y no *del* oprimido” (p.23), esto provoca políticas descontextualizadas que surgen a partir del deber ser, y no de la justicia del ser, lo que desencadena, en muchos casos, prácticas que se matizan con rasgos de exclusión.

Partiendo del supuesto de que las desigualdades generan pobreza y que las personas que la viven accedan a servicios básicos como la educación, era de suponerse que organismos internacionales como la UNESCO vieran en ella la oportunidad de gestionar la desigualdad de los desfavorecidos. “Se encaminó a generar una serie de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad” (Bello, 2019, p. 18) es decir, políticas educativas compensatorias que impregnaron las instituciones y que sentaron las bases para las reformas del mundo mercantilizado.

Se considera, para fines de la tesis que se presenta, a la política educativa inclusiva como ese conjunto de acciones y decisiones que se imponen desde el Estado para direccionar el rumbo de los procesos de gestión, programáticos, organizativos y conceptuales del sistema educativo con la finalidad de dar una respuesta educativa a la diversidad y desigualdad que viven los grupos vulnerabilizados que la conforman. De acuerdo con el INEE-IPE-UNESCO (2018), la política educativa puede estudiarse en dos dimensiones:

- **Dimensión material:** alude al flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, es decir los procesos de acumulación y desacumulación de recursos (inversiones, bienes, servicios y transferencias).
- **Dimensiones simbólica-discursiva:** hacen referencia a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos, es decir, la capacidad de definir y dotar de legitimidad un horizonte para la política, así como de liderar los procesos necesarios para transformar la realidad educativa en función de ese horizonte.

La investigación que se presenta se centra en la dimensión simbólica-discursiva, debido al análisis que se realizará sobre las estrategias que se han planteado para la implementación de

la educación inclusiva nacional a través de la política educativa internacional, sin restarle importancia a la dimensión material que se bosqueja en el capítulo y que es gracias a ellas que se pueden concretar la mejora de la infraestructura, los salarios de los docentes, los materiales que se utilizan y la carga burocrática que no necesariamente responde a los contrastes de inequidad y que se plasma en los distintos programas.

3.2 Política educativa inclusiva internacional: Las políticas compensatorias

En el marco de las políticas internacionales el discurso de la inclusión educativa se ostenta de manera predominante y estratégica a través de organismos como la UNESCO y la OCDE principalmente, estos discursos y directrices matizados de demandas sociales que responden a una ideología de mercado y de control sobre las masas ya que buscan homogeneizar los sistemas educativos vistos como espacios de poder, Iván Illich considera que la escuela es el falso servicio de utilidad pública más insidioso porque genera una demanda para el conjunto de las instituciones manipuladoras, además de que es vista en la actualidad como un bien de consumo y no como un derecho humano.

Hablando de derechos, en el año 1948 se realizó la declaración universal de los derechos humanos, uno de los puntos centrales fue el relacionado a la educación para todas las personas, el contexto histórico de ese momento debe situarse 4 años después de haber terminado la segunda guerra mundial, la frágil estabilidad del momento obligaba a los países a estructurar sus sistemas educativos y a reconstruir los espacios escolares para alfabetizar a los sobrevivientes, sin embargo en nacionalismo imperaba y la educación estaba destinada solo para los ciudadanos de cada país, es decir, prevalecía la exclusión hacia ciertos grupos y la urgencia de implementar políticas que brindaran oportunidades a esos ciudadanos.

Posteriormente en 1989 se realizó la convención internacional de los derechos de los niños⁹, en sus 54 artículos, reconoce que los menores de 18 años son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones, dejando a los estados la obligación de tomar las medidas necesarias para protegerlos de toda forma de discriminación. En dicho año se da la caída del muro de Berlín y con ello el fin de la guerra fría, el mundo occidentalizado se expande y con él, las posturas capitalistas y neoliberales.

En los artículos 28 y 29 de dicha convención se alude a derechos educativos, los objetivos se enfocan a eliminar la ignorancia y el analfabetismo y a garantizar una educación que desarrolle la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, sin embargo, en ningún momento particulariza a la población con discapacidad, que en dicha fecha no era visibilizada o contemplada en tratados o acuerdos internacionales, es decir, el contexto de desigualdad hacia esos y otros grupos como migrantes, refugiados o afrodescendientes seguía imperando.

En cuestiones educativa y a nivel internacional, la pretensión de inclusión inició la extensión de sus ámbitos de aplicación a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), en 1990, en su artículo 3 donde se plantea universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, en su punto 4 se menciona:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan en poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 4).

⁹ ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

A pesar de que tampoco se contempla a la población con discapacidad este suceso propició que, en 1994, en la declaración de Salamanca bajo el fundamento principal de que la educación es un derecho en el que todos los estudiantes deberían aprender juntos, *siempre que sea posible*, sin importar las dificultades o diferencias que puedan tener se dio pauta para el inicio de una nueva política educativa internacional, a la cual México asumió los compromisos que emanaron de ella.

En dicha declaración hay dos conceptos centrales que se mencionan en todo momento, necesidades educativas especiales e integración, ambos ligados a la política compensatoria, sin embargo, puede considerarse como una propuesta vanguardista para la época ya que dejaba ver como el horizonte de la inclusión se estaba delineando y una nueva estrategia política de gestionar las diferencias dentro del espacio escolar, en palabras de Bello (2019) “las mayorías, los normales, los regulares, los completos, los que saben, los que no carecen, ofrecen su espacio para que las minorías accedan a lo que no le pertenece, a lo que les ofrecen de buena voluntad, para que sean integrados” (p. 23).

En la declaración se resalta la importancia de atender a la diversidad, igualar oportunidades y evitar todo tipo de discriminación de niños, niñas y jóvenes que viven con algún tipo de discapacidad, pero en un mundo competitivo, para Cruz (2019), “las políticas educativas, en su interés y esfuerzo por aplicar dicha declaración, perdieron de vista las singularidades escolares y atendieron escasamente las formas de implementación que debían responder al imperativo inclusivo” (p. 76).

Posteriormente, en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, celebrado el año 2000, se refiere a la educación para todas las personas, con especial interés en las que históricamente han padecido la exclusión de los sistemas educativos, sin embargo, las ambigüedades siguen a la vista pues se menciona que un objetivo primordial es “Mejorar la calidad y la equidad de la Educación para Todos” con énfasis en las niñas y en quienes presentan necesidades educativas especiales y variadas, a fin de convertir en realidad la educación integradora.

El concepto de integración comenzaba a tener sentido, parecía ser que con el hecho de abrir las escuelas a las personas con esas “Necesidades Educativas Especiales” bastaba y que el derecho a la educación se limitaba al ingreso y la cobertura, no es sino hasta el 13 de diciembre de 2006 que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En dicha convención los Estados miembros se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de su condición, sin embargo en el artículo 24 donde se mencionan los derechos educativos, en el punto dos inciso b se menciona que: “Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”, es decir, se les limita a la educación básica o al menos los Estados no están obligados a garantizar una educación media superior o superior y es que en palabras de Martínez Boom (2004):

Es importante ver de qué manera se intenta volver estrategia los conceptos, y en particular determinar hasta dónde el concepto educación deja de ser tal para convertirse en una estrategia política y económica. Adicionalmente, estas agencias e instancias para la educación cuentan con servicios de publicaciones bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional y para ejercer una influencia global (p. 20-21).

Las políticas educativas dictadas desde el extranjero son el medio que se utiliza para lograr el fin de estandarizar los sistemas educativos, de manipular mentes y adoctrinar cuerpos, son el medio para implantar reformas, quitar derechos y virar a la educación como un servicio de consumo y no como una necesidad social, Ball (2004) considera que:

La mayor parte de las políticas están manoseadas, trastocadas, son tendenciosas y poco claras, introducidos por medios complejos de manejo e influencias, de

producción de textos, de disseminación y finalmente, recreación de contextos concretos. Algo así ha pasado con los esfuerzos de que se han realizado en torno a integración y/o inclusión educativa (p. 17).

En la tabla 5 se observan de manera sintetizada los principales acontecimientos políticos internacionales en materia educativa y la implicación que tuvieron en el ámbito educativo y en las personas que viven con algún tipo de discapacidad.

Tabla 5. Políticas educativas internacionales

Acontecimiento internacional	Año	Implicación en la educación	Implicación para las personas con discapacidad
Declaración universal de los derechos humanos	1948	Se promueve la educación como un derecho para todos sin detallar a las minorías o grupos vulnerabilizados	Realmente ninguna, ya que en la declaración no se refiere a ellos, se habla de personas en lo general
Convención internacional de los derechos de los niños	1989	Se reconocen a los infantes como individuos con derechos a vivir sin discriminación y a desarrollar sus facultades dentro de la escuela.	No se especifica a población alguna, solo se menciona a los niños y niñas, solo se refiere a quienes viven en condiciones de vulnerabilidad, pero no define grupos o personas
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	1990	Se pretende universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad y evitar todo tipo de discriminación dentro de los espacios educativos.	Se busca atacar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en el aprendizaje de los grupos desasistidos, pero no se alude a quienes viven con alguna discapacidad
Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales, Salamanca, España	1994	La educación es un derecho en el que todos los estudiantes deberían aprender juntos, siempre que sea posible, sin importar las	Se resalta la importancia de atender a la diversidad, así como igualar oportunidades y evitar todo tipo de discriminación de niños, niñas y

		dificultades o diferencias que puedan tener	jóvenes que viven con algún tipo de discapacidad
Foro Mundial sobre Educación	2000	Se pretende mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos y ampliar la cobertura de quienes no han sido escolarizados	Se menciona que debe haber un énfasis en las niñas y en quienes presentan necesidades educativas especiales, es decir, la integración educativa
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	Se abre la pauta para hablar de inclusión y garantizar que el desarrollo de todas las personas se ve a la escuela como la institución ideal para lograrlo	Se menciona que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas.

Elaboración propia.

Por lo tanto, es complicado que se ajusten políticas y directrices exteriores a ámbitos nacionales sobre todo cuando los contextos son opuestos, las distancias económicas, las divergencias culturales, las estructuras institucionales, las distinciones escolares y el contexto histórico de nuestro país hacen que eso que se llama inclusión se materialice parcialmente de una manera singular en cada país, aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

3.3 La transición de la educación especial a la inclusión educativa en México.

El sistema educativo mexicano es dinámico y complejo, es decir, no se detiene, está en constante movimiento y cambio y responde al contexto en el que se desarrolla, incluso en tiempo de pandemia, las clases virtuales, los consejos técnicos escolares a distancia y las decisiones políticas de abrir o no las escuelas son algunos ejemplos que buscan lograr los ambiciosos objetivos de una educación de excelencia a través de la nueva escuela mexicana,

sin embargo, los objetivos o el hacer válidos los derechos educativos no se cumplen por sí mismos, para el INEE-IIPE-UNESCO¹⁰ (2018):

La política educativa cumple su objetivo si una cohorte de jóvenes egresa del sistema educativo con la certificación de haberlo transitado durante los 15 años que conforman la educación obligatoria, con el acervo de saberes objetivados y con las habilidades que contempla el currículo (p. 12).

Un derecho loable hablando de la transición de 15 años de educación obligatoria, puesto que se constata con las estadísticas y la cobertura, pero ambicioso y difícil de comprobar respecto al segundo objetivo pues es subjetivo dado la complejidad para comprobar la adquisición de esos saberes y habilidades definidos en el currículo.

En lo general, las políticas públicas impactan directamente en las sociedades y en sus individuos (CONEVAL, 2021, p. 2), una de las políticas que se relacionan con la infancia y la sociedad es la educativa, la cual busca establecer los mecanismos, no sólo de alfabetización, sino también de control a través de mecanismos específicos que se gestan dentro de la cultura escolar como los Planes y Programas, la gestión escolar y en general, la política educativa que debe hacer valer los derechos fundamentales en las personas como son los educativos.

Tomasevski (2002, p. 9), señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación, como lo es la inclusión:

- La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los no ciudadanos) o que siguen estando excluidos, entraña habitualmente una segregación, es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños con discapacidad o a los

¹⁰ **INEE** (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa)-**IIPE** (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)-**UNESCO** (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas de educación especial.

- La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad y no la escuela a sus características ni mucho menos a sus necesidades.
- La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito sin discriminación alguna.

En México la transición de dichas etapas respecto a los derechos educativos de los grupos vulnerabilizados no fue la excepción, puesto que de acuerdo con Bello (2019), “las políticas educativas nacionales recogieron dichas recomendaciones e impulsaron nuevas reformas. Daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se intentó integrar e incluir a grupos vulnerable a los sistemas educativos” (p. 29), así en el siguiente apartado se realiza un análisis histórico político de la implementación de la educación especial a través de estas etapas hasta llegar a la realidad educativa contemporánea que pregona la inclusión de los grupos vulnerabilizados aunque el adjetivo es demasiado holgado todavía por lo que la tercera de ellas se analiza en un apartado por separado.

3.4 Primera etapa. La educación especial: Entre la segregación y la tolerancia (1867-1991)

Se refiere a aquel momento histórico-político de las primeras tentativas educativas de, por un lado, visibilizar a los alumnos vulnerabilizados como sujetos deficientes con ciertos derechos a vivir con sus condiciones, por el otro a, aspirar a una educación elemental y en algunos casos a la alfabetización, Jullian (2008), afirma que las primeras escuelas para ciegos

y sordos en América latina, se abrieron en México, además de qué dadas las condiciones educativas de ese momento, solo eran intentos de escolarizar a los más desposeídos ya que:

Basta recordar que durante las primeras décadas del siglo XX los porcentajes de analfabetismo en la población general eran muy altos. Si los gobiernos en turno no eran capaces de brindar la educación elemental a la población regular, mucho menos iban a estar en condiciones de generar alternativas de atención a grupos minoritarios con necesidades especiales que, hasta entonces, habían permanecido prácticamente invisibles y ocultos en casa por las propias familias (pp. 18-19).

Sin embargo, los esfuerzos de la apertura de esas escuelas no fueron iniciativas que los gobiernos en turno propusieran, fueron producto de organizaciones civiles e incluso de extranjeros radicados en México, como es el caso de la escuela para sordos en la cual el maestro francés Eduardo Huet, fue su fundador (Jullian, 2018, p. 18), aspecto que la propia Secretaría de Educación Pública (2004) reconoce: “muchas organizaciones educativas de la sociedad civil surgieron como resultado de la reunión de familiares o de las propias personas con discapacidad y se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos” (p. 12).

También en esta etapa toma auge la psicopedagógica ya que en 1962 la Escuela Normal de Especialización se separa del Instituto Médico Pedagógico iniciando así la separación entre la medicina y la pedagogía apoyándose más a la psicología para brindar atención educativa a las personas con discapacidad cuyo enfoque psicométrico permite las primeras acciones para la clasificación y canalización de las personas con discapacidad de acuerdo a su capacidad cognitiva y funcionalidad dentro de la sociedad, imponiendo nuevos criterios con validez científica como el coeficiente intelectual, creando segregación, para Cárdenas y Barraza (2014).

Los criterios que se establecieron no siempre fueron los más justos ya que el CI (Coeficiente Intelectual) determinó, en gran parte, el ingreso a las Escuelas Primarias

de Perfeccionamiento; para los niños con deficiencia mental señalaban un Cociente Intelectual entre 50 y 85, por ser considerados educable (p. 10).

No es sino hasta la Ley general de educación de 1973 que se le dio nombre a la modalidad encargada de la atención de esa población que hasta antes había sido segregados, la educación especial iniciaba su extenso camino, dicha ley en su capítulo II, artículo 15 a la letra dice: “El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran” (DOF, 1973).

A pesar de que, en palabras de Pérez-Castro (2019) “Particularmente en México, la organización de los servicios educativos en dos sistemas, el regular y el especial, contribuyó al mantenimiento de los factores de exclusión hacia esta población” (p. 146), la educación para los *deficientes, anormales, discapacitados y enfermos mentales* tenía nombre, el horizonte de una nueva educación y su *modernización* se veía venir, todo apuntaba a que la educación internacional y por ende la nacional, tendrían cambios radicales que modificarían sus estructuras, sus políticas, sus culturas y sus prácticas, es decir, la integración educativa estaba por iniciar un recorrido imprevisto e incierto.

3.5 Segunda etapa. Integración educativa: La escolarización de las masas rechazadas (1992-2015)

Las reformas educativas de los 90’s respondieron a intereses mercantiles y a una política neoliberal, ante la idea de que los Estados eran incapaces de administrar con calidad y que los particulares tenían más habilidad para gestionar los servicios, se miraba a la educación como el medio ideal para la formación de ciudadanos con una visión individualista, competitividad económicamente, egoístas en su formación, apáticos ante las necesidades sociales y claro indiferentes ante la privatización de servicios, entre ellos el educativo. Una de las reformas más emblemáticas fue precisamente la educativa, para Romero Contreras y García Cedillo, (2014), la integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con

la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, aunque realmente se concretó seis años después:

A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (p. 77).

Así iniciaba una etapa donde las personas que habían permanecidos segregadas en escuelas especiales podían asistir a la escuela regular, donde podían ser integrados a una realidad educativa que no estaba preparada para ello y en la cual existían descontento, indolencia e incertidumbre, al respecto Fernández (2008), refiere que “el modelo fundacional del sistema educativo respondió a un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias que, apoyado en una fuerte tradición normalizadora y disciplinadora, promovió una obligada integración a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica” (p. 342).

Por lo que el panorama de la integración no era nada prometedor, las resistencias de los docentes de escuelas regulares para trabajar con alumnos con quienes, dadas sus tipologías, no habían sido formados, la falta de claridad en las funciones de los servicios de apoyo, la descontextualización de las políticas internacionales forzadas en un sistema educativo pluriverso, la subjetivación y desorientación al *bajar la información en cascada* y la fragilidad del tejido social en torno a la discapacidad contribuían en menor o mayor medida a esas resistencias, (Fierro Evans et al., 2009) mencionan que:

El proceso de integración ha sido, en muchos de los casos, conflictivo. La coexistencia de poderes formales tradicionales con los nuevos núcleos de poder al interior de la administración educativa local ha representado la yuxtaposición de tramas burocráticas en las relaciones con la estructura intermedia, con las escuelas y los docentes (p 30).

Para lograr una verdadera transformación en el sistema educativo mexicano se necesita más que replicar modelos, seguir indicaciones o tener buenas voluntades, la integración educativa tuvo sus aciertos en cuanto a cobertura, miles de niños, niñas y jóvenes pudieron acceder a una educación formal, probablemente también cambió la percepción social que se tenía sobre la discapacidad y quiénes tienen esa condición, pero en palabras de Skliar (2005), la atención se ha centrado en el diferente y no en la diferencia, por lo que para Trujillo et al. (2020):

La atención debe estar centrada no solo en el hecho de que los niños con necesidades educativas especiales estén dentro del aula regular, sino en que estas políticas sean acompañadas de recursos y apoyos suficientes para que no redunde solo en una responsabilidad más que se delega sobre los maestros de grupo (p. 27).

Si bien la integración sentó las bases para la creación oficial de servicios para la atención de ciertos grupos excluidos de las escuelas y favoreció la creación una cultura que ya visibilizaba a aquellas personas a quienes sus derechos educativos eran vulnerados y permitió su la incorporación a los espacios escolares, no fue suficiente, puesto que de la escolarización a la educación hay una brecha enorme, al menos en cuestiones conceptuales, organizativas y programáticas.

3.6 Tercer Etapa. La inclusión educativa: La educación para unos cuantos (2015-actualidad)

Si la integración generó una atención forzada de parte de los docentes y en general de la escuela como institución, la inclusión forzó aún más esa atención, y provocó un incremento en las tensiones y resistencias entre los docentes y los servicios de educación especial, en esta tercera etapa se realiza un análisis en los principales cambios que se tienen cuando se implementan las políticas educativas, tanto en lo conceptual, lo organizativo y lo programática.

3.6.1 Lo conceptual: la inclusión como concepción contemporánea y hegemónica

Los conceptos no solo sirven para definir cosas, personas o sucesos, también ayudan a entender las nociones que giran en torno a ellos, estos se vuelven imperiosos y hegemónicos en el tiempo e influyen en la percepción que se tiene de la realidad, por ejemplo, el concepto de “especial” se asocia a algo excepcional, raro o característico, sin embargo, cuando se habla de Educación Especial su significado cambia, pues se relaciona más a lo atípico, a lo diferente o sobresaliente, Trujillo et al. (2020) menciona que:

En un principio lo “especial” estuvo relacionado esencialmente con las características físicas y psicológicas que se podían percibir a simple vista (ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, etcétera), pero en el transcurrir del tiempo se incorporaron conceptos como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la gran diversidad de características que presentan las personas (p. 16).

También el concepto de especial en educación se asoció en dos sentidos, el primero al considerar al alumnado con ciertas características que los hacía *especiales*, un concepto que romantiza la desigualdad y que discrimina positivamente a quienes viven con alguna discapacidad o que simplemente no son iguales a la mayoría, si bien, estas nociones son vigentes, no es raro decir a los docentes o a los padres de familia, tengo una alumna o una hija especial, pero se debe reconocer que estuvieron más arraigadas en las etapas de educación especial con la Ley General de Educación de 1973 y con integración educativa y la Ley General de Educación de 1992-1993.

La segunda asociación del concepto fue dada por el tipo de profesionales que brindan atención a los grupos vulnerabilizados, especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva o múltiple, psicólogos y hasta psiquiatras o a los egresados de la licenciatura de educación inclusiva, tal vez esta última asociación es la que más prevalece y la que más influye en las identidades de los alumnos en esas condiciones y es la concepción que se quiere adoptar como parte de la inclusión escolar, el uso del concepto es contemporáneo aunque su

uso se remonta a mediados de la década de los 90's cuando se conforman los grupos paradocentes y de especialistas en las escuelas de educación especial.

En ese mismo sentido Durán Cruz (2019) plantea que el problema de educar de forma especial fue un obstáculo para los mismos alumnos ya que “no permitió trazar una constitución humana con distintas miradas que enriquecieran la presencia de lo diverso. La contrariedad consistió, en que los niños diferentes fueron sujetos a permanecer bajo una mirada paralizada que segregó y descalificó sus nombres e identidades” (p. 84).

Los conceptos se usan indiscriminadamente y poco a poco impregnan los discursos políticos, muchos de estos tendenciosamente se adoptan de otras naciones o convenciones como es lo sucedido en la declaración de Salamanca (1994) en la cual se instituye un concepto para nombrar el tipo de servicio que se necesita para dar cabida a aquellas personas que hasta el momento no habían sido escolarizadas o que lo había sido pero segregadas de la escuela regular, al ser consideradas como personas con necesidades especiales, para Sinisi (2010) “propone que se ha pasado al paradigma de la integración que supone a niños, niñas y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales, modelo que supuestamente estaría apuntando al déficit” (p. 12).

La integración educativa es parte de las políticas compensatorias que buscan enmendar el camino de la escuela como un espacio de atención a ese déficit, es así que se establece otro concepto que en conjunto determinan el paradigma de vigilancia a los grupos vulnerabilizados dentro de la escuela, las Necesidades Educativas Especiales, las cuales aluden a características individuales de las personas que los hacen diferentes y deficientes en comparación con los demás, se refiere también a los apoyos que se necesitan para garantizar su inserción a la escuela regular, pero cuando solo se establecen conceptos desde las políticas, sin transformaciones en la escuela, las prácticas seguirán siendo las mismas, tal como sucedió con la integración:

El cambio en la terminología para referirse a lo diferente no necesariamente viene acompañado de transformaciones en las prácticas cotidianas que ocurren en las

escuelas, sino que son resultado de prolongadas discusiones entre investigadores, psicólogos, pedagogos y/o educadores especializados en el tema, quienes poco a poco van generando cambios que luego impactan en las escuelas. (Trujillo et al., 2020, p. 17)

Los conceptos no son estáticos, van surgiendo y ajustándose a las nuevas realidades, van respondiendo a los contextos culturales y se norman e imponen desde las políticas públicas, la integración escolar no fue suficiente para transformar los sistemas educativos, sin embargo, es el precedente que permitió emerger al concepto de inclusión, que cambia la visión de los menos favorecidos

Para Blanco (2006) “La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 5), el abanico se amplía y con él las esperanzas y las promesas de una educación más equitativa en pro de los grupos vulnerabilizados, pues creer que con el hecho de permitir la asistencia a la escuela a una persona, por ejemplo, con discapacidad, se está garantizando el derecho educativo es limitarlo a la escolarización. Para Martínez Boom (2004):

Escolarizar es segregar a los menores de los adultos mediante el procedimiento de alojados en lugares *ad hoc* bajo el cuidado de ciertos sujetos por varias horas al día durante cierta porción del año” (p.4)., [...] mientras que a la educación se trata de dotarla de una potencia diferente, de una dimensión nueva, en la perspectiva de ubicarla como categoría que, irrumpiendo en el pensamiento, posibilite otras formas de pensar (p. 6).

La promesa de una educación donde todos caben, de calidad, considerando las diferencias individuales y las distintas capacidades, delineaba el horizonte que se suponía cambiaría la realidad de los diferentes, de los vulnerabilizados, Ainscow, et al. (2006) afirman que la inclusión “no se centra solo en una respuesta a las personas sino en cómo los entornos, las

políticas, las culturas y las estructuras pueden reconocer y valorar la diversidad” (p. 2), es decir, en las instituciones, en las leyes y en los contextos es donde se vive esa relación innegable de exclusión-inclusión.

Así, el concepto de inclusión comienza a volverse hegemónico y dominante en México a partir del año 2000, con la reforma al artículo 41 de la Ley General de Educación, se comienza a hablar de inclusión en lo laboral, en lo social, en lo cultural, en lo deportivo, en lo artístico, en lo político. De la misma manera que de la integración educativa surgió el concepto de NEE, en la inclusión las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social se establecieron, bajo la idea de que las necesidades no la tienen las personas sino los contextos y que quienes tienen que ajustarse a las características de los individuos son esos contextos y no al revés, el objetivo de la escuela cambia, ahora se tienen que movilizar los recursos para eliminar o minimizar esas barreras. Para Boot y Ainscow (2000), “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 8).

Entonces, integrar e incluir tiene acepciones diferentes, y no solo en lo conceptual, más cuando hablamos de educación como un proceso de transformación social, son conceptos que están en constante cambio y hay diferencias entre los planteamientos de las distintas disciplinas que los estudian, en cuestiones de política educativa.

En concreto, “la integración escolar es un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad” (Ossa Cornejo, 2014, p. 153), mientras que en el DOF (2020) se entiende que la inclusión “es un valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad, en la que se busca adaptar el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todas y cada uno de los educandos” (p. 6). Mendoza Zuany, (2017) plantea que:

“La transferencia de la inclusión desde el contexto europeo y anglosajón, y su adopción por parte de autoridades educativas en nuestro país (México), ha ocurrido

sin la contextualización requerida al llegar a un país diverso en lo cultural y lingüístico” (p. 4).

En concordancia con ello, Juárez Núñez, et al (2010) define que “la política de inclusión implica que todos los ciudadanos sean reconocidos como reales y o potenciales colaboradores y participantes en la búsqueda colectiva de soluciones de cualquier tipo de problemas” (p. 52).

En la tabla 6 se sintetizan los principales conceptos que se han adoptado y adaptado en el transcurso de la transición de la educación especial a la educación inclusiva en nuestro país, esto mediado y regulado en todo momento por la política educativa, de la misma forma se hace alusión a las implicaciones que estos conceptos ha tenido para la escuela regular y para la educación especial.

Tabla 6. Los conceptos en la educación especial, integradora e inclusiva

Concepto	Concepción	Implicación para la escuela regular	Implicación para la educación especial
Especial 1973-Actualidad	Asociado a las características de los alumnos que reciben el servicio (anormalidad, rareza, atipicidad, minusvalía, discapacidad)	Se discrimina positivamente a quienes viven con alguna discapacidad, debido al trato <i>especial</i> que debe recibir los alumnos por el hecho de ser considerados especiales en ambos servicios	
Especial 1993-Actualidad	Se relaciona a los profesionales (especialistas en discapacidad, psicólogos, pedagogos, etc.), que imparten la atención de los alumnos en los servicios	Se otorgan rasgos, cualidades y expectativas sobre los especialistas y la calidad del servicio que brindarán, las cuales al no cumplirse provocan fricciones y tensiones, además la claridad de las funciones y las relaciones entre los servicios no son clara	
Necesidades Educativas Especiales 1993-Actualidad	Aluden a las características individuales de las personas que los hacen sentirse y verse diferentes y deficientes en comparación con los demás	Prevalece un enfoque médico, asistencialista, rehabilitador, en el cual las necesidades y problemas las presenta en alumno	La atención que se brinda es individualizada, los apoyos se dan separados del grupo y se involucra poco a la familia

Barreras para el Aprendizaje y la Participación 2015-Actualidad	Factores que se encuentran en los contextos que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje	Se tiene que modificar el currículo, el rol docente, las interacciones y el propio sentido educativo	Se modificar la atención que se brinda, se trabaja en y con los contextos, el rol de especialista cambia
Integración 1993-2015	Proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad	Adaptación de los alumnos a las normas, leyes y prácticas de la cultura vigente en la escuela, se genera una atención forzada	Trabajo aislado del equipo paraprofesor, fricciones y tensiones entre docentes de escuela regular y especial y distanciamiento con la comunidad escolar.
Inclusión 2015-Actualidad	Actitud de aprecio y respeto por la diversidad, en la que se busca adaptar el sistema para responder a las necesidades de todos los educandos	Adaptación de la escuela a las condiciones de los alumnos, la atención forzada prevalece dadas las dudas en las funciones del especialista	Trabajo corresponsable entre especialistas y docentes de grupo, vinculación entre los contextos, pero con resistencias en ellos.

Elaboración propia.

Pero los cambios conceptuales no vienen solos, son una pieza de un rompecabezas político que nombra, estructura, modifica e instruye una nueva forma de relacionarse con el otro, para Bello (2019), “al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración o inclusión muestran argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación, que insiste en la coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo” (p. 30), por lo que la inclusión también impactó en la forma en que los servicios escolares se organizan para brindar una atención a los grupos vulnerabilizados, aspecto que se analiza en el siguiente apartado.

3.6.2 Lo organizativo: Las Unidades de Educación Especial e Inclusiva, un proyecto inacabado

La evidencia documental respecto a la atención de los grupos vulnerabilizados en México y en la mayor parte del mundo dejar ver la influencia del modelo médico, asistencialista, rehabilitador en ellos, las premisas del sujeto enfermo mentalmente, el niño deficiente o la persona incapacitada impulsó servicios de atención para *curarlos* y claro, la práctica en la

escuela parecía ser la única alternativa para lograr la inserción al ámbito social y educativo, en palabras de Skliar (2005), “se fabricó su inferioridad, que podrá ser superada gracias a la acción pedagógica; y se pensó como alteridad despreciada, peligrosa, extraña” (p. 14).

La primer institución creada para la atención de esos grupos data de 1925 pues se estableció el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene con la finalidad de que fuera la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana; de él dependieron las escuelas especiales, que de acuerdo con Menéndez y Gudiño (2020), “ese departamento atendería, entre otros, los asuntos relacionados con la salud física y mental del niño, es decir, el modelo que imperaba se basaba en la idea de la patología, de la relación salud-enfermedad” (p. 42).

Como resultados de políticas, reformas e influencias internacional, los cambios en la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial comenzaron a responder a otro tipo de necesidades y de características del contexto, se crearon programas, se derogaron leyes, se instauraron nuevas estructuras, por ejemplo, surgió la Dirección General de Educación Especial en 1970 y “ejerció una fuerte influencia en todos los estados los cuales organizaron sus sistemas de educación especial de manera diversa. En algunos estados estaba conformada en direcciones, en otras en departamentos y en otros en institutos” (Romero Contreras y García Cedillo, 2014, p. 79).

La educación especial estaba relegada de los organigramas de la mayor parte de las dependencias educativas estatales, ante esa desorganización, desinterés y la falta de claridad sobre las responsabilidades de los estados y las funciones de los docentes, tanto de escuela regular como de educación especial y la creciente necesidad de incluir a los grupos vulnerabilizados bajo una visión humanista a la escuela se instauraron nuevos servicios, entre 1970 a 1976 se expandieron y diversificaron los servicios de educación especial, se crearon los grupos integrados (GI), los centros psicopedagógicos (CPP), los centros de atención psicopedagógica para la educación preescolar (CAPEP) y los centros de rehabilitación y educación especial (CREE), todo esto dentro del primer periodo que aquí se estudia y que se denominó educación especial.

Los grupos de especialistas al trabajar en conjunto tenía la responsabilidad de hacer realidad los compromisos asumidos en los mandatos internacionales de educación para todos, el cientificismo se hacía presente nuevamente, pero ahora con una serie de discursos, ideas y normas actualizadas, “los grupos integrados se expandieron en todo el país, de tal manera que a ellos se incorporaron numerosos profesionales con distinta formación (pedagogos, psicólogos, maestros de educación primaria, trabajadores sociales, especialistas en aprendizaje y lenguaje, entre otros)” (SEP, 2004, p. 18).

Pero la creación de nuevos departamentos, nuevos centros, nuevos servicios no generan transformaciones por sí solos y menos de manera inmediata sobre todo cuando los viejos paradigmas siguen teniendo peso, al respecto de esos nuevos servicios Cruz, (2019) menciona que:

En México, no significó un cambio paradigmático, puesto que la principal respuesta de esta política tuvo que ver con el cambio organizacional que modificaba la presencia y existencia de centros segregados para incorporarlos a instituciones comunes, dejando todavía viejos esquemas cognitivos en torno a las representaciones que se habían construido sobre la educación especial, su papel, finalidad y sobre todo su sustento teórico y pedagógico (p. 78).

Tan solo un año antes de la declaración de Salamanca (1994), en nuestro país se había implantado una reforma, donde la integración educativa de los alumnos sobresalientes y aquellos con algún tipo de discapacidad era su objetivo, sin embargo, la responsabilidad recayó en la educación especial que se comenzaba a manejar con un endeble enfoque social pero que alimentó la utopía para una educación más justa.

En el artículo 41 de la Ley General de 1993 se asentaba que “la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes”, se amplían los alcances de la integración, se contempla otro grupo que también no era reconocido como vulnerado, es así como se reorganiza los servicios de educación especial. Como resultado de esta política y de estos programas surgen las

USAER¹¹ y se establecen los CAM¹², ambos con misiones y visiones diferentes, pero bajo modelos integracionistas, por ejemplo, las USAER debían brindar a las escuelas regulares apoyos técnicos y metodológicos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, tuvieran o no discapacidad, asimismo orientar a padres de familia y asesorar a docentes de grupo regular de manera corresponsable, todo con el firme propósito de integrar a los alumnos a la vida escolar.

Por otro lado, los Centros de Atención Múltiple acogían a los alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad, visual, auditiva, motora, intelectual o múltiple, todo bajo un modelo de escuela regular, pero apartados de todo contacto con ella, con los mismos horarios, mismos planes, mismos programas y misma estructura administrativa, “se organizan en grupos por grado, en función de la edad de los alumnos, lo cual propicia la concentración del alumnado con distintas discapacidades en un mismo grupo, sin considerar sus antecedentes escolares” (SEP, 2004, p. 28).

Las USAER, conformadas por profesionales de la educación especial que acuden a las escuelas de educación regular y trabajan coordinadamente con éstas, están alineadas con la propuesta de la Declaración de Salamanca de ofrecer a los alumnos con NEE apoyos continuos y apropiados, adicionales a los programas regulares, que pueden ser: “desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias, hasta la aplicación de programas de apoyo suplementarios en la escuela (García Cedillo y Romero Contreras, 2019, p. 125)

Como parte de un proceso de reorganización, y respondiendo a las exigencias del foro mundial sobre educación del año 2000, en el ciclo escolar 2015-2016 se crearon las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con el argumento de una reingeniería de procesos que permita dar respuesta a la realidad política-educativa de nuestro país y con la promesa de extender el servicio a toda la república (proyecto inacabado) pretendiendo garantizar una educación inclusiva.

¹¹ Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

¹² Centros de Atención Múltiple

Las USAER y los CAPEP se fusionaron para crear las UDEEI en la Ciudad de México, cambiando la estructura de trabajo se pasó de un equipo paradocente a un maestro especialista por escuela, con una figura directiva y una administrativa, sin embargo, a pesar de la gestión administrativa, de la administración pedagógica, de la política inclusiva, la exclusión en la atención sigue existiendo pues no todas las escuelas cuentan con servicios de UDEEI o USAER en el país, en la Estadística 911 de inicio de cursos 2015-2016 se indicó que menos de la mitad de las escuelas regulares con estudiantes con discapacidad disponen de la asesoría y el acompañamiento de las unidades especializadas: preescolar, 34.6%; primaria, 46.2% y secundaria, 17% (INEE, 2019).

El número de escuelas atendidas por las USAER era de 4, el equipo estaba conformado por director, un secretario, 4 maestros de apoyo (uno por cada escuela atendida) y un equipo interdisciplinario, llamado paradocente, compuesto por 3 figuras educativas: un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social, por otro lado, la estructura de UDEEI está conformada por un director, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestros especialistas, uno por cada escuela atendida, los cuales provenían de la estructura de las USAER.

Así la cobertura del servicio se amplía, pero el trabajo se aísla e incrementa debido a que el trabajo cooperativo entre especialistas desaparece, además de que las tensiones con los docentes de la escuela regular se multiplican por la falta de claridad del servicio y la atención obligada que genera ver a la discapacidad como un problema a resolver y como impedimento que retrasa el desarrollo normal de las clases día a día.

Estos cambios originaron confusiones en los servicios, para Romero y Lauretti (2006) “no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración/inclusión como tarea exclusiva de la educación especial “(p. 349).

Las diferencias entre las USAER y las UDEEI no solo radican en su estructura organizativa o en la cantidad de escuelas que atienden, o en el periodo de transición organizativa en el que

se encuentran como se aprecia en la tabla 7, sino en el hecho de los resultados sociales y educativos que se tengan de ellos, su eficacia se debe ver traducida en prácticas inclusivas y en hacer válidos los derechos a quienes se les han vulnerabilizados, es decir, la acción pedagógica está influenciada y determina hasta cierto punto el éxito o fracaso de los servicios escolares que atienden a esa diversidad, en la actualidad la UDEEI, Durán Cruz (2019) plantea que:

Estas visiones impactan en los escenarios escolares cuando los maestros intentan aceptar bajo propuestas organizativas de la política educativa a los grupos vulnerables que son desdibujados por la sociedad, aquellos niños y niñas que hablan *diferente* se mueven *diferente* o piensan *diferente*, quedando de manifiesto que no es suficiente integrarlos a las escuelas regulares sin hacerlos partícipes del desarrollo curricular (p. 81).

Tabla 7. Organización de los servicios en la educación especial, integradora e inclusiva

Servicio	Estructura	Población objetivo	Impacto en la educación
Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene (1925) Periodo: Educación Especial	El personal estaba conformado por educadores, ingenieros, arquitectos, médicos y maestros	Se atendían los asuntos relacionados con la salud física y mental del niño fuera del ámbito escolar	El modelo se basaba en la idea de la patología y relación salud-enfermedad, aspecto que influyó en la percepción sobre los alumnos con discapacidad
Dirección General de Educación Especial (1970) Periodo: educación especial	Existía la figura de un director general, subdirecciones y departamentos	Personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, obstáculos motores y trastornos visuales	Era la instancia responsable de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial, es decir de todo el país
Grupos Integrados (GI) (1979) Periodo: Educación Especial	Psicólogos, Maestros Especialistas, pedagogos y trabajadoras Sociales	Alumnos con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y aptitudes sobresalientes	Constituyeron la transición hacia la integración educativa, sin embargo, no se contempla en su población a alumnos con discapacidad.

Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) (1972) Periodo: Integración Educativa	Director y docentes especialistas, psicólogos, pedagogos y trabajadoras sociales	Alumnos con dificultades severas de aprendizaje que se encuentren cursando únicamente la educación preescolar	Por primera vez se menciona la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad en la escuela regular, inicia la integración educativa
Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) (1976) Periodo: Integración Educativa	Apoyo administrativo, médico, especialistas en terapia física, ocupacional y de lenguaje, psicólogo y de enfermera	Personas con dificultades de aprendizaje, y quienes presentaban discapacidad sensorial, mental o parálisis cerebral.	Se crea una relación entre estos centros y la escuela regular, pero la atención a personas con discapacidad se daba bajo un modelo médico y ajeno al ámbito escolar
USAER (1992) Periodo: Integración Educativa	Directivo, equipo paradocente (un maestro de comunicación, psicólogo, trabajadora social y maestras o maestros de apoyo)	Alumnos con discapacidad y/o capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) que presentan necesidades educativas especiales	Los alumnos con discapacidad son integrados a la escuela regular, los docentes de grupo son los responsables de la atención, la USAER orienta a los docentes para hacerlo.
UDEEI (2015) Periodo: Inclusión Educativa	Directivo, apoyo administrativo y un maestro especialista por escuela	Alumnos con discapacidad, CAS, indígenas, enfermedad, situación de calle, talentos específicos y migrantes.	El modelo solo se implanta en la CDMX, la población en atención se diversifica, la falta de claridad en las funciones de los especialistas provoca tensiones y resistencias notables.

Elaboración propia

Los cambios en los conceptos y en las estructuras de los servicios son parte de esas variables imprescindibles que tiene cada reforma y esas pretensiones de transformación, como también los son los programas oficiales con sus líneas de acción que las acompañan, en el siguiente apartado se describen dos de ellas relacionadas, una relacionada a la integración educativa y otra a la que dan la pauta a la estrategia nacional de educación inclusiva y al programa de fortalecimiento de los Servicios de Educación vigentes en la actualidad.

3.6.3 Lo programático: Programismo, mismos programas, diferentes discursos

Para lograr concretar los principios fundamentales de la inclusión como parte de una política educativa no basta con adaptar conceptos o trastocar la organización de los servicios que brindan atención a los grupos vulnerabilizados dentro de la escuela, también es necesario definir los principales programas oficiales que prevalecieron en cada periodo, sin embargo

no hay registros de programas oficiales en el periodo de la educación especial, por lo que el análisis se hace sólo de las etapas posteriores todo ello dentro de la dimensión material de las políticas públicas.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

Los cambios en la organización de los servicios que brinda atención a los grupos vulneraos van acompañados de programas federales que dictan la pauta y las acciones a seguir para operativizar la visión planteada, es decir, oficializarlo, por ejemplo, en el programa nacional de educación 2001-2006, en su objetivo 2 se plantea la idea de diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de educación básica obligatoria para alcanzar su cobertura universal, sobre todo en dos sentidos, en los grupos vulnerables y en la equidad de género.

Dicho programa se ordena a los intereses planteados en la declaración de Salamanca (1994) y en el foro mundial sobre educación celebrado en Dakar en el año 2000, es decir, como parte de la integración/inclusión educativa, pues se busca la escolarización de la mayor cantidad de alumnos que no lo estaban, sobre todo en la primer infancia y los que no eran visibilizados como las personas con discapacidad, así mismo, si se consideran sus acciones y que se tenía como meta para 2004 extender el proyecto de integración educativa a todas las entidades federativas se pueden formular distintas deducciones.

Entre las principales línea de acción sobre salen tres que se relacionan con tesis que aquí se enuncia, en el inciso E se plantea la idea de “asegurar una atención, pertinente y de calidad, dirigida a los diversos grupos vulnerables, que facilite su acceso y permanencia en los servicios, así como el logro de los aprendizajes de la educación básica” (p. 131), la visión asistencialista se ve presente pues se considera que con la permanente acción pedagógica de asegurar su atención el aprendizaje de calidad se garantiza, además el concepto de grupos

vulnerables no es claro y deja abierta un sin fin de posibilidades a las que difícilmente la integración puede responder.

De la misma forma, en el inciso G, se esboza la labor de “alentar el desarrollo de acciones para la de atención diferenciada en el aula y en la escuela que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en la educación básica” (p. 131), la atención diferenciada alude a la respuesta educativa en función de las diferencias y características individuales de los alumnos, es claro que la consigna de déficit, de la necesidad educativas son la base del programa, así mismo en inciso I se plantea “establecer el marco regulatorio – así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país” (p. 132).

La expansión y universalización de la integración daba comienzo, abrir las escuelas a las personas con discapacidad a lo largo y ancho de país era un proyecto prometedor, así se dio pauta para un programa más alineado a las políticas compensatorias internacionales que impactó a las escuelas mexicanas.

Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.

Este programa fue publicado y difundido por la Secretaría de Educación Pública en 2002, en él se delinearán dos condiciones que, en palabras oficiales, harán posible la justicia educativa de los grupos a quienes sus derechos se han vulnerabilizados, la primera gira en torno al acceso universal a la escuela para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito educativo para toda la población. La segunda condición es que todos, “alumnas y alumnos, independientemente de su origen étnico, ambiente familiar de procedencia o características individuales, participen en experiencias educativas que propicien el desarrollo máximo posible de sus potencialidades; es decir, que dispongan de iguales oportunidades” (SEP, 2002, p 10).

Lo que no se alcanza a ver es que es que precisamente el origen étnico o las características individuales son los que determinan la permanencia y el aprendizaje de los alumnos, más en un país donde la desigualdad es motivada por esas diferencias y la brecha entre los que tienen y lo que no es cada vez más amplia, entonces una política de oportunidades sin trabajar sobre las diferencias y solo con los diferentes es estéril, vacía y llena de prácticas de exclusión.

También se plantea que la escuela por sí sola no podía hacer realidad la integración de todos los alumnos por lo que el servicio de educación especial brindaría el apoyo y la asesoría para lograrlo, reemplazando la vieja idea del diagnóstico y la categorización por las estrategias de acompañamiento y el trabajo corresponsable para garantizar el aprendizaje de esos alumnos en igualdad de oportunidades con el resto del grupo, aspecto que provocó resistencias, fricciones y muchas veces un rechazo abierto hacia los servicios de apoyo y a los mismos alumnos integrados por la falta de claridad en las funciones:

Al no existir consenso respecto a la misión de la educación especial y a la función de sus servicios, no hay claridad tampoco en cuanto a las funciones de los profesionales de educación especial y en referencia a la población que deben atender. Las discrepancias concernientes a la misión se presentan entre un estado y otro, pero también en los servicios de una misma entidad. (SEP, 2002, p. 24).

De la misma forma, los programas se elaboran e implementan sin considerar la realidad de muchas escuelas, la reestructuración del servicio de educación especial y la integración de los alumnos con discapacidad implicó nuevas relaciones, nuevos roles, nuevos compromisos y otro tipo de responsabilidades los cuales no impactaron en el aprendizaje ni en el cambio cultural que se esperaba, para Trujillo *et al* (2020) “hubo situaciones en las que resultó contraproducente que, por atender a una disposición normativa, los maestros aceptaran estudiantes con discapacidad para integrarlos, pero sin la preparación o disposición personal que favoreciera la verdadera cultura de inclusión” (pp. 24-25).

El programa tiene el apelativo de fortalecimiento de la educación especial, buscando garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos, sobre todo a quienes viven con discapacidad, para lograr esos objetivos “se requiere emprender de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad” (SEP, 2004, p. 26).

Sin embargo, la política integradora a través de la educación especial no tuvo el impacto esperado, no bastó con destinar recursos, capacitar a docentes, crear nuevos servicios o renovar los planes y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial que se imparten, la realidad internacional demandaba un esfuerzo mayor que garantizar el acceso en *igualdad de oportunidades*, hacer valer los derechos y la promesa de la transformación social a través de la educación implicaba nuevos programas con otro tipo de mirada más contextualizada.

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) para el ejercicio fiscal 2015

Es el primer programa oficial en el que se deja de usar el concepto de integración, el cual se reemplaza por inclusión educativa, es la primera definición oficial del concepto y se entiende como un:

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes (DOF, 2015, p. 5).

Hay tres puntos importantes por resaltar en esa definición, primero, se considera que la diversidad es la regla y tiene vital importancia dentro del aula, el sentido de un pluriverso en las escuelas cambia la perspectiva de la misma, segundo los programas y sistemas deben adaptarse a los alumnos y no lo contrario, un cambio de enfoque que identifica los obstáculos en los contextos y no en la persona, contrario a lo que sucedía con la integración y tercero, los servicios deben garantizar un impacto para todos y no solo para los grupos vulnerabilizados, incluso a aquellos que no presentan alguna necesidad específica.

El programa se justifica en dos sentidos, uno en la crítica sobre la falta de cobertura de los servicios educativos en la población que no alcanza niveles educativos superiores por el rezago y deserción que se va presentando conforme se avanza la escolarización y segundo en el abandono escolar de ciertos grupos, como son la población indígena, migrante, con discapacidad y todos aquellos grupos que representan la diversidad en las escuelas, sobre todo en educación inicial y básica, en su objetivo general se plantea:

Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de Instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad (DOF, 2015, p. 9).

La cobertura sigue siendo prioridad, la realidad de las personas vulneradas es distinta a la que viven la mayoría normalizada, el discurso de la equidad y la justicia social sigue presente y se agregan dos adicionales, el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas de todos los niveles escolares donde hay contextos de vulnerabilización, es decir, en todo el país. El programa fue elaborado para otorgar recursos económicos a las escuelas federalizadas, organismos descentralizados de los gobiernos de los Estados y a las Instituciones públicas de educación superior, entre los criterios que se solicitan para obtener

los recursos resaltan tres, primero, tener las aulas necesarias para establecer un CAED¹³, así como contar con todos los servicios básicos (agua potable, drenaje, electricidad, servicio telefónico, entre otros), los cual dejo a prácticamente la mitad de las escuelas del país fuera del programa.

Se identificaron que existen 173,007 inmuebles, de los cuales 152,895 (88.38%) representan a los servicios públicos. De los inmuebles de sostenimiento público, 36,844 (24.10%) son adaptados para la función educativa; 2,241 (1.30%) están construidos con materiales precarios; en consecuencia 39,085 (25.56%) requieren de algún tipo de intervención física (SEP, 2015, p. 8).

Segundo, estar ubicado en una zona que permita a las personas con discapacidad el desplazamiento y acceso al plantel educativo, desde banquetas, paradas de autobuses, estacionamientos y demás lugares de una forma segura, no importa si existen o no las condiciones para el programa, la realidad en esas fechas para las personas con discapacidad es otra, de acuerdo el INEGI (2017), “los datos de la ENADID 2014, 60.6% de las personas sin discapacidad ni limitación de 3 a 29 años asisten a la escuela. Por su parte, entre la población con discapacidad de la misma edad, solamente 46.5% asiste a la escuela” (p. 47), prácticamente la mitad de las personas en esas condiciones además cabe preguntarse ¿cuántos de ellos viven en comunidades rurales? Y ¿por qué no tendría que ser otro el criterio para el otorgamiento de esos apoyos?, por ejemplo, la precariedad de las escuelas y en número de personas con discapacidad en ellas.

Con el cambio de gobierno en el 2018 y bajo la consigna de acabar con el modelo neoliberal que había perjudicado las instituciones del país, entre ellas la escuela y que apuntaba a la privatización de la educación, se derogó la reforma educativa impulsada en la presidencia de Enrique Peña Nieto, y con ella los programas vigentes que la sostenían, así se planteó un nuevo programa, el de la cuarta transformación.

¹³ Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad

Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020

A dicho programa lo antecede la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) cuyo objetivo principal es, “convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo...” (p. 75). Poco después de su publicación inició la pandemia y se sabe muy poco sobre los resultados o implementación de esta, sin embargo, dio pauta para la promulgación del PFSEE.

Ante la necesidad de reorientar, nuevamente, los servicios de educación especial y optimar las condiciones de su funcionamiento, organización, equipamiento y accesibilidad este programa abre la posibilidad de cambiar y mejorar la atención que se brinda en dichos servicios y de una profesionalización de los asesores técnicos, del personal directivo y docente, aspectos que se han postergados tanto por la pandemia como por el confinamiento que se acarreó de ella.

En las reglas de operación del programa se alude a la derogación del artículo 3 constitucional, en la cual el 15 de mayo del 2019 se agregó, a las características de la educación que imparte el Estado, el concepto de inclusiva en su carácter garante, quedando de la siguiente forma, “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019, p. 6), en ese mismo sentido, en dichas reglas se define a la educación inclusiva como:

Un conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia participación y aprendizaje de todos los educandos, eliminando prácticas escolares de discriminación, exclusión y segregación, para lo cual el SEN debe de transformarse hacia la valoración de la diversidad y en responder con equidad a todas y todos (DOF, 2019, p. 7).

El enfoque social interaccionista se ve latente, las necesidades educativas especiales han quedado atrás, las barreras que se identifican en los contextos deben ser eliminadas o minimizadas al igual que las prácticas discriminativas, además la diversidad y la equidad son las nuevas promesas del programa que al igual que los anteriores deja ver el rumbo al que se aspira tomar para transformar a la escuela y la sociedad. Sin embargo, el énfasis en garantizar una atención especializada y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad y aptitudes sobresalientes hace suponer que la diversidad se limita a esos dos grupos y que la atención especializada será individualizada dentro de la escuela, aspectos contrarios a la propia inclusión.

Transitar de la educación especial a la educación inclusiva no es una tarea fácil menos cuando las brechas de la desigualdad social son amplias y la diversidad está a la vista, dentro de esta existe distintos grupos, que para fines de la tesis pueden ser divididos entre quienes las prácticas en la escuela les favorecen y a quienes no, dentro de estos últimos existe otra gran diversidad, es paradójico reducir el programa solo a dos grupos, en su objetivo general del programa se plantea la idea de “contribuir al fortalecimiento de los servicios de educación especial que atienden alumnado con discapacidad y aptitudes sobresalientes que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, en educación básica (DOF, 2019, p. 8).

Así mismo, en el primer objetivo específico de educación básica se menciona que es “contribuir al equipamiento de los servicios de educación especial para mejorar sus condiciones y favorecer el trayecto educativo de alumnas y alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en educación básica (DOF, 2019, p. 9), como si con el hecho de suministrar equipos a las escuelas la inclusión será una realidad y si bien la dimensión material de la política pública es indispensable, se requieren otro tipo de inversiones que impacten directamente en las personas que cambien su realidad y condición de vida para que entonces sí, la escuela cumpla su función.

Nuevamente los objetivos están llenos de discursos oficiales que prácticamente dicen lo mismo que en los programas anteriores, pero con nuevos conceptos y nuevas categorizaciones, para crear una escuela incluyente es necesario tener una sociedad incluyente, una sociedad que no distinga a sus habitantes, donde no haya privilegios ni jerarquías, una sociedad justa y equitativa, solo así se podrá hablar de una escuela que incluye y donde cabe el que es diferente por el simple hecho de serlo.

El otorgamiento de los recursos del programa, al igual que los demás están cargados de procesos burocráticos, formatos, firmas, evidencias, etapas y condiciones se describen en los lineamientos y en los procesos de ejecución, además se observa un cambio importante, los recursos con específicamente para los servicios públicos, dejando fuera a la iniciativa privada y a las organizaciones sociales. También los servicios que deseen participar lo harán de manera voluntaria, es decir, la cobertura no será al 100%.

Los apoyos que se otorgaron en el programa fueron técnicos, financiero y gastos de operación local, dejando la administración de los recursos a las autoridades educativas estatales, en este programa la política de los apoyos directos y sin intermediarios, no aplica, lo que abre la posibilidad de actos de corrupción, compras innecesarias o desviación de los recursos para otros fines, aspectos que han pasado con otros programas educativos y en otras administraciones. En la tabla 8 se resumen las principales acciones de los programas y el impacto que tuvieron en la población con discapacidad.

Tabla 8. Principales programas relacionados a la educación especial

Programa	Acciones principales	Impacto en la población con discapacidad
Programa Nacional de Educación 2001-2006 Periodo: Integración Educativa	1.- Atacar las desigualdades de los grupos vulnerabilizados y en la equidad de género 2.- Realizar una atención diferenciada en el aula y en la escuela que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en la educación básica	*Se logra una escolarización de un gran número de alumnos que no lo estaban, sobre todo en la primera infancia y los que no eran visibilizados como las personas con discapacidad, solo se logra cobertura
Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de	1.- Actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad	*Se define a las personas con discapacidad como quienes tienen NEE

<p>la integración educativa Periodo: Integración Educativa (2002)</p>	<p>2.- Se destinan recursos para capacitar a directivos y docentes 3.- Se renuevan los planes y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial que se imparten</p>	<p>*Los alumnos en dichas condiciones se integran a una escuela regular que no estaba preparada para recibirlos *La actualización docente no se materializa en prácticas que garanticen la permanencia de esa población</p>
<p>Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) para el ejercicio fiscal 2015 Periodo de la inclusión educativa</p>	<p>1.- Equipar las escuelas que atienden a personas en riesgo de exclusión 2.- se otorgan de recursos a las escuelas y servicios de educación especial 3.- Se invierten recursos para la capacitación docente en todos los niveles educativos</p>	<p>*Se reemplaza el concepto de integración por el de inclusión *Se visibiliza a las personas como sujetos de derechos en el cual los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad.</p>
<p>Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020 Periodo de la inclusión educativa</p>	<p>1.- Las acciones se encaminan a una profesionalización de los asesores técnicos, del personal directivo y docente 2.- Se destinan recursos para el equipamiento de los servicios de educación especial</p>	<p>Quedan dos promesas: * Diseño, ejecución y evaluación de un programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad *Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional</p>

Elaboración propia

Las reformas no sólo cambian el currículo, las estructuras o los conceptos que giran en torno a un proceso educativo como es la inclusión, también impactan en la gestión de las instituciones, debido a que “la gestión escolar está vinculada a un conjunto de acciones y decisiones que posibilitan crear condiciones para el desarrollo de la tarea sustantiva de la escuela (Kravetz y Castro, 2014, p. 39), y esta tarea tiene que ver con roles, funciones y acciones que se llevan a cabo dentro de la propia escuela.

3.7 Reflexiones sobre la gestión de las diferencias

La puesta en marcha de la inclusión es un proceso político complejo de múltiples interacciones en el cual difícilmente se aplica como en el papel se dice, a lo largo de la tesis se ha sostenido que las resistencias, los conflictos y las tensiones se hacen presentes ante dicha implementación, además de que cada escuela lo aplica en función de su contexto, lo que limita o fortalece el margen de acción de cada una de ellas. En este apartado se abordan

tres aspectos a considerar al aplicar la política educativa inclusiva, son muchos más lo que influyen, sin embargo, para fines de la investigación solo se abordan estos.

3.7.1 Consejos Técnicos Escolares (CTE)

Los consejos técnicos escolares de escuela regular (CTE) son espacios de análisis y reflexión de la situación educativa nacional y local, se realiza una vez por mes y se llevan a cabo 8 en un ciclo escolar, sin contar el consejo técnico intensivo que se implementa una semana antes de inicios de cada ciclo y es en ellos donde se toman los principales acuerdos para la operación del servicios educativo que se oferta.

En la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México (SEP, 2023), se menciona que el CTE “Estará encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas para que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión y particularmente tendrá el propósito de dar solución a los problemas pedagógicos” (p. 98). Es decir, el CTE es el principal órgano educativo para la toma de decisiones de cada escuela.

En los consejos técnicos participan todos los integrantes del colectivo escolar, supervisores, directivo, subdirectores, docentes, personal de la zona escolar, el maestro especialista de educación especial y su directivo cuando así se acuerda. Para la conducción del CTE se elaboran guías desde la Administración Federal a fin de tener un seguimiento mes a mes de los temas que se abordan.

Es atípico que dentro de esas guías se toquen asuntos relacionados con la inclusión y cuando sucede las quejas y discusiones hacen estéril los resultados, además de que en muchas ocasiones se le resta importancia a la opinión de los integrantes de educación especial, esto a pesar de que en la Guía operativa (SEP, 2023) se hace alusión a que “El CTE definirá las alternativas de trabajo para eliminar y/o minimizar las BAP, que no permiten el logro de los propósitos educativos conociendo la situación de los alumnos de manera colegiada y con el apoyo del maestro especialista de la UDEEI” (p. 99).

Los consejos técnicos escolares de educación especial: también se llevan a cabo una vez por mes, generalmente pocos días del CTE, participan sólo personal de zona de educación especial, el directivo, los maestros especialistas y el personal de apoyo cuando existen, también se construyen guías que son diseñadas por personal de la Dirección de Educación Especial y se hacen llegar a cada UDEEI, los temas que se revisan son específicos sobre inclusión y las realidades que vive cada especialista, los productos del consejo no siempre se materializan en prácticas y no siempre empatan los contenidos con los del CTE, esa desarticulación fomenta las disparidades entre ambos servicios.

Esto hace suponer que hay una desvinculación notable en cuanto al consejo técnico de la escuela regular y el consejo técnico de educación especial, cada uno se lleva a cabo en distintos momentos y las tareas no se vinculan, además de que los objetivos son distintos, por un lado, los temas de los consejos de escuela regular se enfocan al funcionamiento del servicios, a los aspectos pedagógicos, organización de los servicios y programas como el de escuela o convivencia. Mientras que los consejos de educación especial van encaminados a la identificación de los alumnos en alto riesgo de exclusión y al minimización o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social por medio de estrategias específicas o especializadas.

3.7.2 Comunicación entre servicios

La atención de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo de exclusión implica comunicación entre docentes de grupo y especialistas, mediados y orientados por sus respectivos directores, sin embargo, existen resistencias de ambos lados, bajo el argumento de que hace falta un espacio colegiado y tiempos compartidos entre ellos para hacerlo, la comunicación es mínima en la mayoría de los casos.

Además el hecho del que el especialista se encuentre dentro del plantel, se le asigne un espacio y pase lista en la carpeta de la escuela se asume que el director escolar tiene injerencia y autoridad total sobre él o ella, exigiéndoles que realicen funciones que no le corresponden

y para lo cual no todos están formados, atención en casos de conducta, participación en actividades de regulación de la lecto escritura, cubrir grupos ante la ausencia de docentes de grupo y un sin fin de actividades que restan tiempo para las funciones para las cuales es conferido.

En la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México (SEP, 2023) se resalta la importancia del trabajo corresponsable entre los servicios, enfatizando la libertad de gestión sobre su personal lo que impide muchas de las solicitudes que les piden, aspecto que provoca descontentos y tensiones entre los servicios.

Las estructuras en la Secretaría de Educación Pública son verticales, en la Ciudad de México el órgano principal en la macrogestión es la AEFCM, de ella dependen dos direcciones, DGOSE y DGSEI, esta última se dividen en dos Direcciones Regionales, las cuales a su vez se fragmentan en zonas escolares (supervisiones) y por último en escuelas, pues en ese orden como *baja* la información, los requerimientos, las guías, los protocolos y todo lo relacionado con la gestión de los servicios, hay ocasiones en que solicitan un requerimiento oficial para ese mismo día y cuando se rastrea la fecha original de solicitud a las regiones puede llegar a ser de hasta tres semanas, lo que entorpece el trabajo pedagógico que queda relegado a la lógica administrativa y burocrática.

3.7.3 Promesas incumplidas

Existen varias promesas incumplidas por parte de la Administración Federal, tan sólo la cobertura total de especialistas en las escuelas y en todos los niveles de educación básica no se ha logrado, también se mencionó la creación del equipo SATE¹⁴, el cual estaría colaborando a través de las zonas escolares, sin embargo, al menos en Iztapalapa no existe ninguno constituido lo que limita los alcances de las supervisiones y una atención insuficiente a la cantidad y gravedad de los casos que se presentan en las escuelas. La usencia de un área de psicología, pedagogía y de especialistas en audición, en lengua de señas mexicano.

¹⁴ Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela

discapacidad visual, intelectual y de trabajo social impide que la escuela cumpla con la función constitucional de un carácter inclusivo.

En la CDMX no todas las escuelas regulares de jornada ampliada o de tiempo completo cuentan con el servicio de educación especial, es decir la falta de especialistas en las escuelas es notoria, puede variar por zonas escolares, sin embargo, en Iztapalapa hay aún menos que en otras alcaldías, además es necesario reconocer que con el simple hecho de contar con el servicio no se garantiza prácticas de inclusión ni un impacto directo en la gestión escolar.

Además, es una realidad que hay escuelas que no quieren trabajar con especialistas y abiertamente muestran su rechazo al servicio con el argumento que no se necesita y que *el colectivo escolar sabe lidiar con esos casos especiales* o escuelas donde las tensiones entre docentes y especialistas están a la vista, incluso un distanciamiento abierto para que no se trabaje con alumnos de ciertos grupos por voluntad propia de los docentes.

De la misma manera, en el Sistema Básico de Mejora se prometió una descarga administrativa, tanto para docentes, como para directivos y supervisores, ante el argumento de que existe una demanda constante de supervisores y docentes porque las acciones que derivan de esta carga administrativa distraen las prácticas educativas y, generalmente, carecen de sentido, se crearon dos figuras directivas (subdirección académica y subdirección administrativa), sin embargo, no existe evidencia de su eficacia, incluso ni de las funciones a realizar, dejando al libre albedrío la organización escolar.

Todas estas promesas incumplidas, en su conjunto, impacta en la escuela, en las relaciones entre los docentes, los padres de familia y los alumnos lo que implica una gestión institucional para su operatividad lo que provoca resistencias, atenciones forzadas y tensiones y más cuando se habla de alumnos con discapacidad.

En conclusión, ni el sistema básico de mejora con su promesa de la descarga administrativa, ni las jornadas ampliadas con sus programas alternos, ni las nuevas figuras en la dirección escolar, ni la promesa incumplida de un equipo SATE, ni el incremento en el gasto educativo

ha dado los resultados esperados en cuestión de inclusión o al menos no hay evidencia que refute lo contrario y menos que la sustente.

CAPÍTULO 4

Categorías de análisis de las prácticas escolares de inclusión excluyente

Analizar las prácticas de inclusión excluyente como consecuencia no previstas de la puesta en marcha de las políticas educativas dirigidas hacia alumnos con discapacidad en dos escuelas primarias de la alcaldía Iztapalapa fue el objetivo principal de la investigación que se reporta.

Los resultados que se presentan son producto de una metodología cualitativa que se llevó a cabo a través de una etnografía escolar interpretativa, en la que se utilizaron dos herramientas, una de recolección de información, esto se realizó por medio de la observación participante, en la cual los registros etnográficos se llevaron a cabo en diversos horarios y distintos espacios habiéndose obtenido un total de 117 horas.

De la misma manera se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas compuestas por 5 preguntas generales que fueron formuladas a todas las docentes y una serie de preguntas específicas que se desprendieron de las observaciones realizadas en cada caso, de las prácticas y los discursos que las acompañaban y de las respuestas que iban planteando la docentes en la misma entrevista.

El análisis de la información obtenida permitió agrupar dos categorías principales, de cada una de ellas se desprenden tres subcategorías, las cuales dan cuenta de los matices que tiene la exclusión y las distintas expresiones que la acompañan por lo que el análisis realizado permite ser específicos en algunos casos y en otros más generales. Es decir, hay prácticas comunes entre las docentes y prácticas particulares, ambos casos contribuyen al análisis de la dinámica inclusión/exclusión que priva en las escuelas y es en función de ello que se exponen y organiza los resultados.

Imagen 1. Categorías identificadas

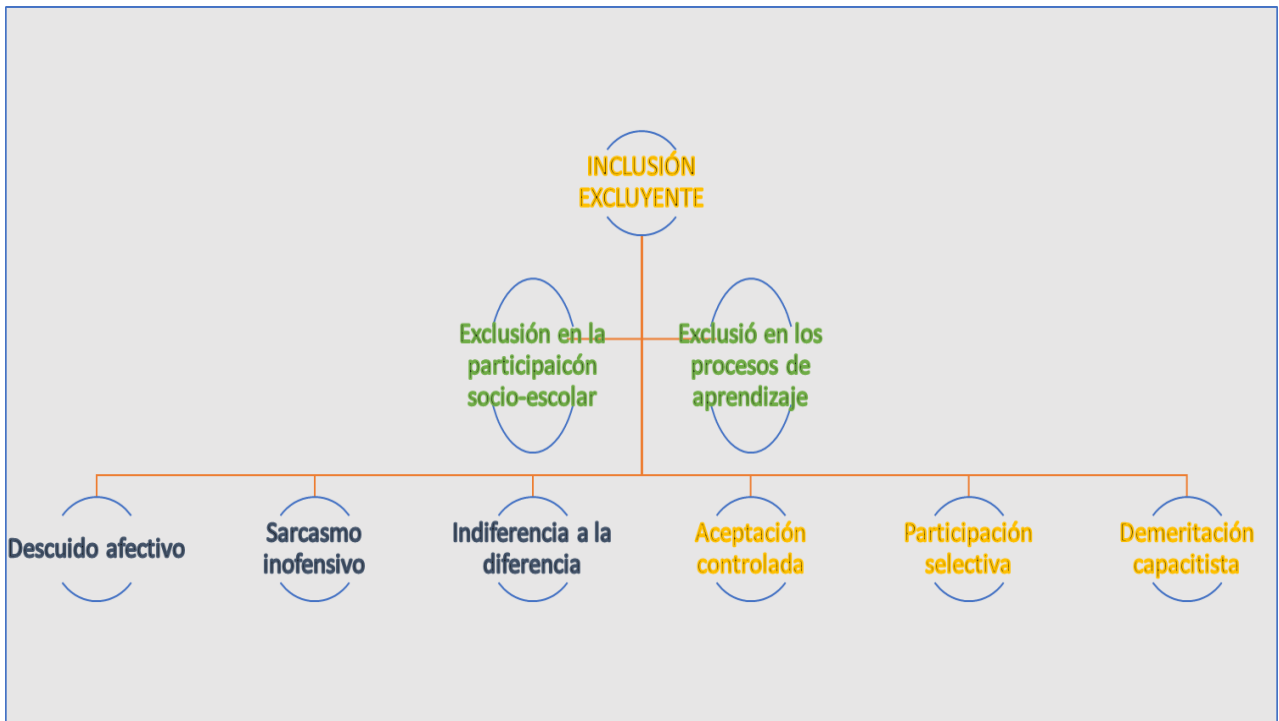


Imagen 1. Elaboración propia

El análisis de las categorías identificadas se realizó a través la puesta en marcha de las políticas lo permitió relacionar las interpretaciones que tienen las docentes de los documentos oficiales que dictan una política en específico, tales como leyes, planteamientos, artículos constitucionales, guías, programas y conceptos sobre la inclusión y la población a la que va dirigida, en este caso a quienes viven con discapacidad, es decir, una política como texto, además de las acciones, los discursos y las prácticas que los acompañan, ósea la política como discurso, que de acuerdo con Ball et al. (2002):

Podemos ver las políticas como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo. (p. 21)

En ese mismo sentido y de acuerdo con Gairín y Suárez (2014), “la exclusión es un proceso dinámico y cambiante que se configura a partir de procesos sociales propios de cada época y

contexto” (p. 37), por lo que las acciones no planificadas y la negociación entre los actores educativos responsables de la inclusión, dentro del proceso de la puesta en marcha de la política, provocan fricciones, distanciamientos, alianzas, resistencias y un sin fin de comportamientos que se ven traducidos, en muchos casos, en prácticas de exclusión propias de cada escuela y cada contexto, por ejemplo, una docente menciona:

Yo creo que en varios sentidos se ha llegado a excluir a María, en los trabajos, por ejemplo, de igual manera cualquiera pueden decir:

- Es que ella no está haciendo nada, sólo está sentada jugando

Y yo pienso, pues es que hay que apoyarla, ya está aquí, el problema es que no sabes cómo, no sabemos que hacer, los políticos y los documentos que nos dan no te dicen como hacerle, solo te los dan y uno tiene que aplicarlos.

En este ejemplo se observa cómo la docente tiene una interpretación de la política educativa muy particular, la cual se traduce en ideas, discurso, comportamientos y prácticas dirigidas, por ello se utiliza el círculo de las políticas como herramienta para analizar la información obtenida. En esta propuesta la política como texto está relacionado con esa subjetividad de cada individuo, es decir, el sentido propio que cada personaje le da a los distintos textos que circulan por las escuelas durante todo el ciclo escolar, esos textos políticos que se traducen en actos políticos, Sánchez y Cordero (2021) plantea que “Los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos” (p. 268).

Por otra parte, en la política como discurso “los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren” (Meo et al., 2011, p. 5), los supervisores lo interpretan y ejecutan de una forma, lo mismo que directivos y docentes, claro las variaciones pertinentes de cada persona, escuela o regiones y cada uno de ellos lo manifiesta a través de las acciones sociales llamadas prácticas.

Las etiquetas y los prejuicios sobre los alumnos con discapacidad son notorios, se utiliza la dimensión política como herramienta de poder para la regulación de unos a costa de los otros restando credibilidad a lo que algunos alumnos dicen sin consultar la opinión opuesta o siendo prudentes ante la duda razonable.

Los niños juegan en el patio con unos bolos, la mayor parte de ellos tiran al menos una vez, Carmen se ve impaciente, quiere tirar, pero no la dejan, después de un tiro va por corriendo por la pelota y la tira a los bolos, no tira ninguno y corre por la pelota otra vez y vuelve a tirar, al ver eso dos niñas se acercan a la maestra de educación física y le dicen:

- Maestra, Carmen está haciendo trampa
- Carmen, ven acá, ¿por qué haces trampa?
- No estoy haciendo trampa, dice la alumna
- Entonces, ¿tus compañeras mienten?, por eso nadie quiere jugar contigo, siempre es lo mismo. Sigán jugando ustedes, Carmen, quédate aquí junto a mi

Al final, Carmen terminó sentada, sin jugar, observando a los demás hacerlo.

En este caso la docente no vio el hecho que como tal le reportaron, pero bastó la queja de las niñas para tomar la decisión de impedir que la alumna siguiera participando en la actividad, además los discursos de “por eso nadie quiere jugar contigo” refuerza la concepción que se tiene de Carmen y los comportamientos dirigidos hacía ella dada su condición los cuales son compartidos y reproducidos por sus propios compañeros.

Para Terigi (2009b): Cuando se incorpora al análisis “las prácticas escolares como prácticas culturales específicas, creadoras de regímenes peculiares de actividad, a las que, entre otras particularidades, se las analiza como prácticas especializadas en localizar desempeños diferenciales y también, como prácticas que introducen cursos específicos en el desarrollo (p. 23).

En el siguiente apartado se describen y analizan las prácticas de las subcategorías identificadas, es necesario mencionar que los nombres de los alumnos fueron sustituidos y que a los docentes se le designa un número del 1 al 6 para facilitar la identificación de las relaciones entre sus interpretaciones y sus discursos, tal como se definió metodológicamente. Se resaltan las acciones, oraciones, momentos y los elementos que las acompañan, así mismo se destacan aspectos del contexto en el que se da la práctica a fin de contar con un referente más completo. Es necesario mencionar que hay prácticas que se interseccionan entre subcategorías, es decir, una práctica tiene elementos para ser considerada en una u otra.

Se sombrea con color gris y se utiliza una fuente de letra más pequeña en aquellas prácticas identificadas a través de los registros etnográficos y que están asociadas a los discursos que acompañan las acciones dentro de la escuela. Por otra parte, se sombrea con color rosa y se utiliza una fuente de letra más pequeña en aquellas respuestas brindadas por las docentes a través de la entrevista aplicada, respuestas que dejan ver las interpretaciones que tienen tanto de los conceptos, los significados y las nociones sobre la política educativa inclusiva y la discapacidad.

4.1 Exclusión en la participación escolar

Son prácticas identificadas en la dinámica escolar que de alguna forma impiden la participación y el reconocimiento del alumno con discapacidad tanto en lo social, como en lo afectivo y lo educativo, esto sucede en comparación con sus demás compañeros, además de que las prácticas están determinadas por la condición de discapacidad del alumno, lo que provoca su exclusión. En esta categoría se identificaron 3 subcategorías:

1. Descuido afectivo
2. Sarcasmo inofensivo
3. Indiferencia a la diferencia

4.1.1 Descuido afectivo

Se espera que la escuela sea un espacio libre de discriminación y de todo tipo de maltrato, tanto físico como emocional, se espera que la escuela sea ese lugar seguro para todos y todas sin importar las diferencias físicas o culturales, se espera una escuela donde el aprendizaje y la participación estén garantizadas, sin embargo, algunas prácticas que se observaron en la investigación van acompañadas de comentarios y acciones agraviosas sin aparente intención deliberada, pero que tiene como resultado la inhibición en la participación escolar de alumnos con discapacidad, cuando lo que se pretende es lo que Bernal Cerza, et al. (2022) plantean:

La escuela, desde su encargo social, debe desarrollar acciones que contribuyan a la prevención del maltrato infantil en todas sus manifestaciones con acciones participativas que conlleven a erradicar todo acto que atente contra el bienestar de la infancia con un enfoque preventivo y desarrollador (p. 186).

Para fines de la investigación se define a esta categoría de análisis como esas prácticas docentes que va acompañadas de comentarios o acciones lastimosas aparentemente no intencionadas, pero que provocan desinterés en la participación escolar del alumno con discapacidad ya que se hace alusión a su condición o características además de que no se valida su sentir ante esos hechos, lo que provoca un efecto negativo en la motivación de los alumnos para participar y si bien no se apreció en la totalidad de los casos en los que sí, fue común, por ejemplo, hacer llorar a los alumnos con comentarios ante la presión de los trabajos o de la calidad de los mismo:

Termina el receso y la alumna se va a su lugar, se sienta en la parte de enfrente, junto al escritorio, la maestra le pone una tarea, es diferente a la que están haciendo los demás, ella escribe una plana de la letra S, los demás resuelven problemas matemáticos en equipos, la docente tiene que combinar la atención hacía la alumna y hacía el resto del grupo.

Carmen se levanta en dos ocasiones para preguntarle si ya van a salir, la docente sin mirar a verla le responde que no. Una vez acabada la tarea le pide al grupo que saquen su cuaderno de español pues

habrá dictado, mientras repasa una y otra vez con la alumna la identificación de la letra S, le deja seguir con la plana en lo que inicia el dictado.

Después de ver el avance de otros alumnos se acerca a ver lo que ha hecho Carmen y le pregunta:

- ¿Qué letra es?
- La L

Molesta la docente le dice:

- Nombre chava, tú si tienes memoria de teflón, varios alumnos que están atentos ríen, agarra la goma, borra y le dice:
- No, no, no, ¿a poco yo hice así de feas las letras? ¿no verdad?, bórralas y hazlas de nuevo, pero ahora sí bonitas, no feas como estas.

La niña llora y dice.

- Es que no sé como

La docente se retira, el dictado sigue, pocos minutos después regresa con Carmen y se repite la acción, borra el trabajo realizado por la alumna y le dice:

- Hazlo despacio y bonito, si no, te lo volveré a borrar, así en cuatro ocasiones, borrar y pide que lo vuelva a realizar, a pesar de que la alumna llora.

La alumna dejó de realizar la tarea, la docente ya no digo más y la clase continuó. **(Docente 1)**

Al parecer la docente se esmera, trata de diferenciar el trabajo para que la alumna realicé el propio de acuerdo con su nivel, pero en el proceso hace comentarios frente a todo el grupo que denotan las deficiencias de la alumna y exaltando la mala calidad de su tarea sin importar el esmero que pudo haber tenido al realizarla, comentarios que en ocasiones son replicados por los propios alumnos.

De la misma forma hay acciones acompañadas de miradas, entonaciones y preguntas que pueden ser lastimosas para los alumnos puesto que no se valida su sentir, preguntas que refuerzan las etiquetas que se tiene sobre la discapacidad como enfermedad o como un mal al que hay que temer:

En la clase comienzan hablando del agua, la docente dice, respondamos si es verdadero o falso, y comienza a leer las afirmaciones, en la segunda, Héctor comienza a leer en voz alta, la docente lo mira y ella que está leyendo, lo hace más fuerte hasta que el alumno se calla, después de un rato la docente le pide a Héctor que se acerque y le pregunta frente a mí:

- ¿Verdad que en tú familia casi todos están enfermos?,
- - Sí, responde el alumno con cierta sorpresa
- ¿Qué enfermedad tienen tu hermano mayor?
- Héctor responde, TDAH
- ¿y tu hermana la que le sigue?
- También TDAH
- Ve maestro, dirigiéndose a mí, es todo un caso la familia como le dije, pero ¿tienes otra hermanita más chica verdad?
- Si, responde Héctor, tiene 4 años
- ¿Pero ella no tiene nada, o sí?
- No, responde el alumno con la cabeza hacía abajo
- ¿Ósea que ella es la única que no está enferma, la única que está bien?, bueno hasta el momento porque quien sabe más adelante.

A Héctor se le llenan los ojos de lágrimas y asiente.

- Ve a tu lugar, gracias. (**Docente 2**)

La noción médica de la discapacidad está presente en las concepciones docentes (-¿Ósea que ella es la única que no está enferma, la única que está bien?), el pensamiento interiorizado de la integración es visible, al mismo tiempo se resaltan las características de los alumnos con discapacidad con cierta rareza, verlos como deficientes, con cierta pena y misericordia determina las prácticas hacía ellos, al respecto Maldonado plantea que:

La matriz capacitista elabora un vínculo de sentires que orientan prácticas, imágenes, vivencias y aspiraciones hacia el cuerpo normal (estandarizado y uniforme) como una experiencia que monopoliza nuestro sentido común, en el que parece no haber

alternativas para corporalidades que interrumpen las idealizaciones normativas del capacitismo (2020, p. 35).

Esto se aprecia en el siguiente ejemplo en el cual la docente insiste en que se debe comprar el medicamento de alumno y que es una irresponsabilidad de parte de la madre de no hacerlo, no alcanza a ver que hay necesidades y prioridades que se anteponen al medicamento del alumno.

Yo platiqué con la señora, tuvimos una entrevista y ella nos manejaba que el medicamento estaba muy caro y que a donde ella iba ya no se lo querían dar, entonces decía:

- Lo que yo estoy haciendo es dárselo un día sí y un día no

Pero también se le informó que eso lo iba a perjudicar a él, que en lugar de que lo ayudaría iba llegar el momento en que ese medicamento ya no le iba a servir por habérselo dado así, un día sí y un día no, pero lo que le decíamos:

- ¿Por qué usted no lo compra?
- Es que sale muy caro
- Pues vaya, llévelo a consulta
- Sí, cuando me la den
- Debe hacer el esfuerzo y sacrificar otras cosas para comprar la medicina, si no, imagínese el problema es para nosotros.

Ósea que sí había situaciones como que su mamá era muy (mueve la cabeza como dando a entender que es torpe), y la mamá sólo decía:

- Está bien mi hijo y vamos a ver qué pasa

Los comentarios de los docentes que favorecen en descuido afectivo no siempre tienen la intención de lastimar, incluso se observa que algunas prácticas buscan crear las condiciones ideales para que los alumnos con discapacidad realicen las actividades, aunque no siempre los resultados son los esperados y no siempre depende de la docente que así sea, lo que sí es que generan exclusión:

Entró al salón y la maestra está explicando la suma de fracciones, Iker, quien tiene debilidad visual severa, está sentado enfrente, la docente pide que copien todo, veo que el alumno se esfuerza por copiar lo que está en el pizarrón, los esquemas son pequeños y están amontonados, el alumno mueve su banca hacia enfrente para estar más cerca del pizarrón, pero su compañera de banca se queja con la maestra:

- Maestra, Iker otra vez está moviendo la banca hacia enfrente.

La maestra responde:

- Tú sabes que él no ve bien, Iker, ya no hagas eso, mejor acércate el pizarrón sin mover la banca.

Lo hace, pero empiezan otros niños que están más atrás a quejarse.

- Iker, no me dejas ver, hazte un lado, siéntate en el piso o quítate.

La maestra está revisando los avances de los demás y no le pone a tensión a lo que pasa, pero presiona al grupo para que acaben de copiar, ya que hay otra tarea pendiente, Iker solicita ir al baño y se le concede, le pido permiso a la maestra para revisar el avance del alumno y veo que no lleva prácticamente nada, antes de que él llegue la docente borra lo que estaba en el pizarrón ante la mirada del alumno que se queda callado.

La maestra dibuja 10 esquemas, son más pequeños que los anteriores, y dice:

- Ya casi vamos a salir al recreo, quien no acabe no va a salir.

Todos se apuran, Iker se esfuerza por copiar lo que está en el pizarrón, pero los reclamos siguen, la maestra le dice:

- Iker, deja que los demás acaben de copiar y ahorita lo haces tú.

El alumno se sienta sin hacer nada, sólo ve como los demás copian, la maestra dice:

- Supongo que ya acabaron, vayan guardando sus cosas y vayan saliendo quienes ya acabaron, haber Iker, ¿qué has hecho?
- Nada, responde el alumno.

La docente le copia dos esquemas y le dice

- Ya salte al recreo (**Docente 5**).

La inclusión no es una cuestión ética, ni siquiera moral, la inclusión es una cuestión de justicia social, de equidad escolar, de dar y hacer algo por y para el otro que ha sido vulnerizado, la inclusión implica el reto de crear un espacio llamado escuela en el que se viva sin exclusiones de ningún tipo hacia ninguna persona y se proteja al desprotegido:

La justicia de una institución como la escuela se mide por cuánta preocupación muestra por el débil, el que se queda atrás, por el que no alcanza los primeros puestos y está al borde de quedar afuera si yo no hago algo por él (Tedesco, 2012, p 23).

Y es que al cuestionar a la docente sobre sí el trabajo que realiza con el alumno en comparación con el trabajo que realiza con el resto del grupo y si ello ha ocasionado algún tipo de exclusión, ella respondió:

Es que tampoco puedo estar solo con Iker, luego digo, cómo quisiera tener un momento sólo para él, porque sé que lo necesita, pero también sé que ellos necesitan esas preguntas, entonces el partirme en dos a veces es difícil, me siento capaz de hacerlo, pero en ocasiones me frustra el no poder ponerle atención a uno o a otro y digo ah, sí siento que he descuidado a Iker por prestarle atención a los demás.

De la misma manera en esta categoría se identificaron prácticas de comparación con otros alumnos, comentarios en los que se deja ver la concepción que se tiene sobre el que es diferente en relación con los demás, donde se utilizan las características de la discapacidad para reforzar la idea de que sí se comportan como ellos son menos o está infantilizados o simplemente son diferentes y deficientes:

Desde que llegué María no ha hecho más que estar de pie, caminando por el salón, la docente molesta le pide que se vaya a su lugar, le dice a la niña que está sentada con María:

- Ayúdala a hacer la tarea por favor, la niña trata de explicarle, le dice:
- Dime palabras que inicien con A
- Luna, dice María
- No, abeja

Se esmera en explicarle, pero María se distrae con facilidad, se para, agarra cosas y se tira al suelo, su compañera termina haciendo lo mismo, juegan juntas sentadas en el piso con una moneda. La docente se da cuenta, se para y camina hacia ellas, enojada les dice:

- ¿Qué hacen?, ¿tú también Luna?, de ella lo entiendo porque sé que está mal y parece niña chiquita, pero tú que no eres así también lo haces, cámbiate de lugar, Karen, pásate con María y ayúdale a hacer su tarea y no quiero verlas jugando (**Docente 4**).

También se observa que se utiliza la comparación para resaltar las diferencias de los alumnos con discapacidad y si bien, el hecho de querer dedicarles tiempo exclusivo para reforzar un tema es una práctica individualizada, los comentarios que la acompañan ponen de manifiesto los significados que se tiene sobre los propios alumnos y lo contradictorio que puede ser el acto, al respecto Ball (2002) plantea que “Los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas. Muchos de estos elementos de la política pueden estar comprometidos con un análisis realista en los diferentes contextos de la política” (p, 26)

Contextos que son tan variados y complejos que las docentes lo saben, la evidencia empírica ha llevado a identificar escuelas que rechazan a los alumnos *por no saber qué hacer con ellos*, lo que satura a las escuelas que los captan porque en palabras de ellos, las políticas se tienen que aplicar porque se tiene que aplicar, la docente menciona al respecto que:

Esas políticas siento, a mi manera de pensar, que no están acordes a lo que vivimos y menos en esta zona que normalmente es donde más presentamos alguna situación, incluso entre escuelas hay esa dificultad no, hay escuelas que nos han mandado a los niños por esa situación, porque no saben qué hacer, no saben cómo incluirlos, no saben cómo tratarlos y como aquí recibimos a todos.

Entonces, el tener más de un alumno con discapacidad en el salón se convierte en un reto que en ocasiones se traduce en prácticas excluyentes a través de un descuido por las comparaciones que se llevan a cabo, es como sí los docentes se sintieran rebasados y no encontrar opciones lo provoca abandono y exclusión.

Ambos alumnos están sentados hasta enfrente, realizan tareas diferentes a la de los demás, Carmen relaciona números con su nombre, José una escritura descendente del 40 al 30, el resto del grupo resuelven problemas de sumas, la docente dice:

- Chicos concéntrense porque hoy saben que tengo que trabajar con sus compañeros, refiriéndose a José y Carmen

Vale la pena mencionar que la docente tiene tres subgrupos, el de los avanzados, los rezagados y José y Carmen.

Un niño no pone atención a las indicaciones, la maestra con un tono alto le dice,

- Ya Marco, guardas silencio o quieres que te sienta aquí con Carmen todo el día, ahora resulta que tengo que cuidar a ustedes también y no a sus compañeros que sí necesitan ayuda, ustedes sí que se pasan (**Docente 1**).

Así mismo se aprecian las dificultades para validar el sentir de los alumnos, donde lo que puedan sentir pasa a un segundo término o simplemente no se toma en cuenta, la prioridad es acabar la tarea que está en marcha, hacer bien los ejercicios, portarse adecuadamente o expresarse correctamente sin darle peso a lo que pueda suceder o a pesar de que las emociones estén presentes:

Los niños entran uno a uno al salón, la maestra está en la entrada recibéndolos, me ve y me dice:

- Buen día maestro, es viernes, yo creo no viene Carmen.

Sin embargo, la alumna si llega, pero llorando y le pregunta

- ¿Qué pasa?
- La niña responde, es que no quería venir a la escuela
- No se dice así, se dice escuela

La docente no indaga más y la corrige tres veces para que pronuncie bien escuela. inicia la jornada escolar, la maestra tiene la costumbre de cambiar a los alumnos de asiento, dice:

- Rosa, siéntate con Carmen

La niña obedece, sigue cambiando a los demás, voltea a ver a Rosa y le dice:

- No, con Carmen no, mejor pásate por acá

Voltea verme y me dice en voz alta:

- Es que a Carmen nadie la soporta, menos cuando está llorando, todo en presencia de la niña que no para de llorar y quien está sola (**Docente 1**).

Las palabras son más que palabras, van acompañadas de entonaciones, gestos, gesticulaciones, posturas y una carga emocional visible, para Ball (2002) “los discursos encarnan significados y usan proposiciones y palabras. De esta manera, se construyen ciertas posibilidades para pensar. Las palabras están ordenadas y combinadas de un modo particular, removiendo o excluyendo otras combinaciones” (p, 27), es decir, hay una relación directa en lo que se dice, con lo que se hace, que deja ver lo que se piensa sobre el otro:

La docente entra al grupo, la mayor parte se para a calificar, entre ellos Héctor, observo que cierra y aprieta los ojos constantemente, se ve incomodo, es su turno, la maestra dice:

- Esto está mal, ¿cuál es la sílaba tónica?, el alumno se queda callado
- Te estoy preguntando, ¿cuál es la sílaba tónica en esta palabra?

Héctor no contesta y sigue apretando y cerrando los ojos

- Ya sé que tienes, no te dieron otra vez el medicamento, vete a tu lugar y mejor haz una sopa de letras

El alumno se va a su lugar, agarra sus cosas y sin decir nada se pasa a otro lugar, agarra su cuaderno y lo azota, lo mismo con la lapicera y la mochila, la maestra observa y se acerca a la niña con la que estaba sentado y le pregunta en voz baja:

- ¿Por qué se cambió?
- No sé, responde la chica
- ¿Le hiciste algo?
- No, nada

Les pregunta a las niñas de atrás

- ¿Ustedes le hicieron algo?
- No, nada

Les dice algo en voz baja que no alcanzo a escuchar y todas ríen, Héctor está atento a todo, se ve molesto, la maestra se acerca a él y le pregunta:

- ¿Qué pasó Héctor, por qué te cambiaste?
- Nada más
- ¿Alguien te hizo algo?
- No
- Entonces, ¿Por qué lloras?
- No quiero hablar de eso
- ¿Seguro?
- Sí, no quiero hablar de eso
- Bueno, sí no quieres hablar de eso, aguántate, a mí no me digas nada y deja de llorar, ahora resulta que tengo que soportar tus berrinches, ¿de acuerdo?, siempre es lo mismo contigo, de que te pones en tu plan nadie te aguanta.

El alumno la mira y se queda callado con lágrimas en los ojos, todo ante la expectativa de la totalidad del grupo, en lo que restó de la clase Héctor no realizó ni se le incluyó en ninguna actividad (**Docente 2**).

Pensar por el alumno o creer que lo que hace tiene la finalidad de molestar al docente o de disrumpir la clase son acciones que inhiben la participación, pero también lo son las acciones en las cuales el descuido afectivo está presente y no se hace nada para evitarlo o al menos minimizarlo. Para la docente la inclusión es permitir que el alumno este en el grupo, cuando se le preguntó lo que representa para ella dicho concepto respondió:

Como lo dice su nombre es incluir a todos los pequeños, tenerlos dentro del salón y verlos como se van desarrollando frente a la comunidad, para mí los niños como Héctor son un reto

- ¿Por qué es un reto?
- Porque es conocer y tener estrategias para ir las adecuando de acuerdo al ritmo de ellos, no al ritmo de nosotros.

Tenerlos en el salón de clase y verlos como se van desarrollando, esas palabras dejan ver la visión reduccionista de la inclusión, la superficialidad de lo que es educar inclusivamente, la educación inclusiva es esa condición necesaria para alcanzar la participación y el aprendizaje de los alumnos vulnerabilizados a través de las prácticas en la escuela con el fin de reconocer la diversidad que existe dentro de ella formando docentes por y para esa diversidad.

Entro al salón y veo que ambos alumnos están en el escritorio, todos los niños escriben en hojas, el tema es mis mejores amigos, la docente les pregunta:

- Carmen y José ¿quiénes son sus mejores amigos?

Ambos se quedan callados, se miran, voltean a ver al resto del grupo y no dice nada. Carmen está en todo momento de pie, frente a la maestra, José y la docente permanecen sentados, la actividad concluye y comienzan a pasar uno a uno los alumnos, mencionan en voz alta quienes son sus amigos, quienes pasan se refieren prioritariamente a amigos dentro del salón de clase, se señalan, pasan casi todos, la docente pregunta:

- Rocío, ¿quiénes son tus mejores amigas?
- Marina, Luz y Mari

Pasan casi todos los alumnos, la mayoría de forma voluntaria, sin embargo, algunos como José no quisieron pasar, la docente dice:

- Haber Carmen pasa tú

La niña habla, es incomprendible mucho de lo que dice y señala a una alumna, la niña responde:

- No es cierto, yo no soy tu amiga

Algunos alumnos ríen, José está en el escritorio, juega con las llaves de la maestra, se le caen, la docente voltear, se las quita y le dice:

- Tu sí que eres muy latoso chavo, mejor pasa, ¿o estás igual que Carmen que no tienen amigos?

La niña se va a su lugar y deja de participar en la actividad (**Docente 1**).

La mayor parte de los niños y niñas pasaron, nadie mencionó a Carmen o a José como parte de sus amigos, no sé si la maestra lo notó o no, pero bien pudo haber realizado un ejercicio

para preguntar quién o quiénes consideraban a ellos como sus amigos, seguramente algunos hubieran levantado la mano.

Para Ball (2002) “Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite. No conocemos lo que decimos, somos lo que decimos y hacemos” (p, 27), los juicios influyen la percepción de las personas y la percepción que se tiene de los demás, sobre todo cuando lo hace quien ostenta el poder como es la docente en la clase incluso ante hechos que ocurrieron en otros momentos al ahora.

El alumno está sentado solo, en un lugar distinto nuevamente, acaban de dar los desayunos escolares y él lo come, la maestra dice:

- Dejen de comer y vamos a empezar a trabajar, número uno.

Héctor se para, pregunta algo a alguien, después a alguien más, la maestra lo observa y le pregunta,

- ¿Qué haces de pie Héctor?, el responde
- Nada malo, estoy pidiendo un color rojo
- Cómo quieres que te presten colores tus compañeros si ayer te la pasaste molestándolos desde que entraste, por eso nadie te presta colores. (el tono es de una persona molesta)

El alumno baja la cabeza y se va a su lugar. Comienza la actividad, Héctor se mueve mucho, sigue pidiendo desde su lugar un color rojo. La docente explica el tema de los adjetivos, hace preguntas y algunos responden, Héctor entre ellos, la docente lo ignora en dos ocasiones a pesar de que sus respuestas son correctas (**Docente 2**).

Las ideas de Héctor son lúcidas, lógicas y sensatas, en la clase solicitó leer, lo hizo fluido y sin errores, en lo personal no he notado que agrada a sus compañeros o los molesté, sin embargo, ese es un motivo para ser excluido y no se les tomen en cuenta sus participaciones.

No basta con un cambio de actitud, no es una cuestión individual, no todo es desde tú mismo, o te hace falta ganas, o querer es poder, tampoco tiene que ver con las “malas actitudes” de quienes no se encuentran en la misma situación, pues se crea la ilusión de que será suficiente con un cambio actitudinal afirmativo para lograr una sociedad “inclusiva” Murcia (2012, p. 62).

Así en esta categoría identificada el descuido afectivo es una práctica acompañada de acciones y discursos que comparan a los alumnos, donde se resaltan las características de la discapacidad bajo una noción médica y asistencialista, en la cual los comentarios dejan ver los juicios, prejuicios y etiquetas hacía los alumnos con discapacidad, acciones que no validan el sentir de los alumnos en los cuales se privilegia a quienes sobresalen por su desempeño dejando en segundo término a quienes son diferentes.

4.1.2 Sarcasmo inofensivo

Otra categoría identificada se denominó sarcasmo inofensivo y se conceptualiza como esa serie de comentarios irónicos intencionados que toma como referente alguna característica asociada a la discapacidad del alumno que provoca risas y burlas lo que anula su participación en las actividades escolares, al igual que la categoría anterior no se identificó en la totalidad de los docentes, sin embargo, fue frecuente en los tres casos que se observaron.

Autores como Bisquerra (2009) y Goleman (1998) demostraron la relación que existe entre las emociones y la motivación con el aprendizaje, la didáctica acompañada de las emociones ha confirmado ser una estrategia efectiva en los espacios escolares, incluso el humor es una dimensión de enorme relevancia presente en la vida cotidiana de las personas que no es ajeno al acto educativo, sin embargo, cuando el humor se utiliza para resaltar las características que denotan la discapacidad se convierte en un tipo de sarcasmo lastimoso para quien va dirigido con efectos en su participación.

La docente está haciendo un dictado con el grupo, lo hace de dos tipos, uno para los que ella denomina avanzados y otro para los que considera rezagados, Carmen y José no entra en ninguno de los dos por lo que no participan en la tarea, al final de los dictados pide a los alumnos que intercambien cuadernos para calificarse entre ellos, pero hay errores en el grupo de los rezagados, la maestra dice:

- ¡Nombre a ustedes 5, refiriéndose a los rezagados, los vamos a regresar a primero de primaria!, ¿cómo es posible que tengan tantos errores?

Un niño pregunta con cierta ironía

- Y a Carmen o José, que no saben nada ¿a dónde la va a regresar?, la maestra riendo dice,
- A ellos la vamos a regresar al kínder porque tampoco dan una, todo el grupo ríe.

Carmen y José, bajan la cabeza y sigue coloreando (**Docente 1**).

La consecuencia de la burla es producto de la causa de no saber o de no poder hacer algo. El Sarcasmo para Hämäläinen puede entenderse como “la burla contra alguien o contra algo. Se define como un acto de habla indirecto, pero cuyo significado difiere del que expresa literalmente la oración” (2016, p. 6), es decir, son oraciones crueles con las que se ridiculiza, humilla o insulta indirectamente a alguien, en los casos que se describen se encontró que inhibe la participación de los alumnos a los que van encaminados esos comentarios:

La maestra empieza a pedir respuestas de una suma a los alumnos, después de preguntar a varios dice, en un tono sarcástico, mirándome:

- Ahora va a pasar José, pero si no contesta bien va a tener un castigo, ¿cuál será?, mmmm, ya sé, que baile la pelusa, José ¿cuánto es 8 más 3?

El alumno de pie, enfrente del salón, callado voltea a ver a todo el grupo quienes atentos lo miran, se ve nervioso, se muerde las uñas y responde:

- 10

La carcajada es unánime, todos, incluidos la docente comienza a cantar entre risas:

- Queremos que José baile la pelusa, queremos que José baile la pelusa.

El alumno agacha la cabeza, se pone serio, en el tiempo que estuve en esa clase José no volvió a participar en ninguna actividad y no asistió los siguientes dos días a la escuela (**Docente 1**).

El alumno es expuesto frente al grupo, además de denotar que no sabe sumar tiene que bailar con todo y su discapacidad motriz, la docente no se da cuenta de que tiene el poder para motivar a sus alumnos, pero en ocasiones la motivación de unos es a causa de la desmotivación de otros.

A pesar de que sarcasmo se considera una forma de crítica indirecta, en algunas ocasiones también se expresa de forma contraria, no es encubierta en absoluto, para Bowers (2002) “Palabras hirientes son solamente una expresión relativamente menor de los muchos

estigmas en contra de personas con discapacidades, los sentimientos negativos que ellos representan pueden, si permanecen sin oposición, conducir a horribles actos de prejuicio e injusticia (p. 21).

Héctor está sentado en otro lugar, nunca se sienta en el mismo, esta vez está solo, todos adornan un dibujo para el día de las madres, son dos alumnos los que no, uno de ellos él, el otro chico tiene una tarea que no termino, Héctor sólo contempla el trabajo de los demás, la maestra le pregunta

- ¿Por qué no trajiste el material para la actividad?, el alumno responde
- Se me olvidó, pero ya estoy viendo cómo hacerlo, lo hago en mi casa

La docente le dice:

- Para mí que no lo trajiste a propósito, para no trabajar, porque traes hueva y no quieres regalarse nada a tu mamá, todo el grupo ríe o dime ¿qué no tienes mamá?, por no decirlo de otra forma.

La risa es unánime, incluso el de una maestra que va llegando

El alumno se queda callado y sale del grupo. Ambas docentes se dicen algo en voz baja y sueltan la carcajada (**Docente 2**)

Estos actos de injusticia dirigidos hacia los alumnos con discapacidad parecen no verse, al final de cuentas los alumnos ríen, se divierten y pasan un buen rato, Sánchez González (2022) plantea que “El humor y el lenguaje colaboran activamente en beneficio de la comunidad, pues se trata de una de las estrategias más provechosas para la creación de nuevos lazos de efecto y camaradería entre los interlocutores” (p, 260), no obstante, cuando los comentarios son irónicos e intencionados privan del derecho universal del desarrollo integral de los alumnos sujetos a ese humor provocando un distanciamiento entre los mismo alumnos y del acto educativo.

Juegan futbol, hay dos equipos, todos corre tras la pelota, José, dada su discapacidad motriz es más lento que los demás, se queda parado la mayor parte del tiempo, hay alumnos más hábiles que juegan más, son los que sacan con la mano, los que tiran el penalti, se ponen de portero, también la docente decide quien tira, quien saca, quienes es portero, José no es considerado para ello y no toca en balón en ningún momento

Algo similar pasa con Carmen, que es del equipo contrario, corre y corre tras el balón, pero nunca lo toca ni se lo pasan.

Después de varios minutos José sale del juego, sin decir nada, va y se sienta, poco después la maestra lo ve y le pregunta:

- Qué pasó José, ¿ya te cansaste?
- Si, responde el alumno y se queda a la expectativa

Una niña también abandona el partido, se sienta a un lado de José y le pregunta

- ¿Ya no quieres jugar?
- No, responde el alumno, para que si nadie me la pasa

Hace calor y los del equipo de José se quitan la chamarra, se las dan a él y un niño le dice:

- Tu eres el cuidador de chamarras del equipo

Varios ríen entre ellas la maestra que entre carcajadas dice:

- Cuidador de chamarras, jajajaja

El partido termina, el grupo de va al salón, ya dentro, la docente que no ha parado de reír dice;

- Ahora si te pasaste Jesús, no puedo dejar de reír con eso de cuidador de chamarras
- ¿Quién es el cuidador de chamarras?, Pregunta una niña
- José, responde la docente

Todos ríen fuertemente, José, tiene la cabeza baja y los ojos con lágrimas (**Docente 1**).

La docente parece ser que no percibe que sus risas son más que un estado emocional positivo, con ellas alienta al resto del grupo a seguir las burlas, los apodosos improvisados y las expresiones hirientes, es una forma indirecta o directa de motivar al sarcasmo colectivo aludiendo a las características de la discapacidad o al comportamiento de quienes viven con ella.

En la entrevista, al cuestionar a la docente sobre el comportamiento del grupo hacía el alumno y el porqué de sus comentarios los cuales reflejan la poca importancia que se le da a la condición del alumno y a la participación de él en el grupo anteponiendo el aprendizaje propio y la competitividad en la culminación de las tareas, la docente comentó:

Si, lo recuerdo, es correcto, lo que pasa es que el grupo es muy competitivo, no les gusta perder, entonces normalmente están acostumbrados a trabajar con niños con lo que han trabajado y saben que van a ganar o terminar primero, porque eso es lo que busca el grupo, independientemente, si usted vio los grupos se dividen en dos, los niños que trabajan y están al cien y los niños que están como al 80, porque hay uno que otro que le cuesta, no se integra, lo tiene uno que jalar, le tiene que recordar la indicación, así estuvo dividido el grupo, por eso a mí también me llamó la atención, y entonces porque lo excluyen, porque de cierta forman los niños saben que no está al nivel de ellos.

Un grupo competitivo, niños que están al cien, niños que saben que hay otros que no están al nivel de ellos, esos comportamientos provocan exclusión y son originados por los comentarios de los docentes que alientan la competitividad al resaltar habilidades de unos que los otros no tienen, o al resaltar una característica asociada a la propia discapacidad.

Comienza la tarea, la maestra pide que saquen su cuaderno rojo y apunten, las oraciones negativas es el tema, todos sacan su cuaderno y escriben, menos María, ella tiene una tarea distinta, colorear. La docente explica el tema y dice:

- Un ejemplo de oración negativa puede ser, María no es tranquila, ¿o sí lo es?, varios responden en coro y ríen
- Nooooo

La docente dirigiéndose a María le pregunta

- ¿Eres tranquila María?
- Si, responde con seguridad

Todo el grupo ríe, entre ellos la docente quien voltea, me ve y dice:

- ¿Cómo la ve maestro, qué es tranquila? como ya se dio cuenta María es todo un caso, no trabaja, pero como nos hace reír (**Docente 4**).

Comentarios de este tipo, en las que se contradice la opinión de la niña son una forma de resaltar los comportamientos no deseados, una forma de ridiculizar lo que todos ven como atípico sin importar la validación de lo que sienta la persona aludida, pues al final de cuentas

es alguien que aporta al grupo su cuerpo y su discapacidad como motivo de burla o para evitar el aburrimiento. Cuando se le preguntó a la docente sobre la concepción que tenía sobre la alumna respondió:

En la educación básica, publica más que nada no hay como una capacitación hacía los docentes para poder desempeñarse y lleva a cabo estrategias y apoyar al alumno y creo que más que inclusión se da una exclusión por parte del colectivo como de alumnos por el hecho del desconocimiento porque no tenemos la experiencia ni la capacidad de hacerlo, se hace lo mejor que se puede, pero no considero que sea como lo óptimo para el alumno.

La maestra reconoce que hay acciones inapropiadas que se llevan a cabo y que no son óptimas para ciertos alumnos lo que incita exclusión colectiva y todo por el desconocimiento que se tiene sobre la inclusión y la falta de capacitación para el desempeño docente. De la misma forma, se utiliza la comparación como forma irónica para evidenciar que no se puede estar a la altura de las personas con discapacidad y que sí se está o se actúa como tal, entonces vales o eres menos que los demás o no sabes porque estás en las mismas condiciones y eso no puede ser o ¿eres igual a ellos? O peor aún ¿quieres ser como ellos?

Acabando el ejercicio la docente pide a los alumnos que intercambien sus cuadernos para ser calificados entre ellos mismos, una de las niñas dice

- Yo no he acabado

La maestra responde

- Cómo, ¿no has acabado?, si hasta José ya acabo, no puede ser posible

Voltea a verme, ríe y cierra el ojo (**Docente 1**)

En una situación similar, con la misma docente y alumno se utiliza la comparación como sarcasmo inofensivo, mirándome, cerrando el ojo, como no queriendo decir lo que dice o validando el comentario sin intención lastimosa:

Entro al salón y veo a José sentado en el escritorio, la maestra le explica un tema sólo a él, en el pizarrón hay una tarea para los demás, hay sustantivos y tiene que armar oraciones con ellos, en un momento le dice a José:

- Ahora vas a hacer lo que están haciendo los demás, pon la fecha y piensa en oraciones donde uses esas palabras, tú las vas a decir verbalmente.

Se pone de pie y comienza a pasar a revisar a los demás, al ver el avance de algunos dice:

- No puede ser posible, algunos no han hecho nada, ni la fecha han puesto, ya ni José que ahora si trae ganas de trabajar y como saben que él es diferente se aprovechan y se confían para no hacer nada, me mira, cierra el ojo y ríe (**Docente 1**).

Cuando se afirma que el sarcasmo inhibe la participación de los alumnos con discapacidad se hace referencia tanto a la participación en clase como a la inasistencia voluntaria, en distintas ocasiones se escuchó decir, *es final de ciclo, los alumnos de UDEEI ya no vienen, o hoy es solo medio día de clases, eso niños no viene en días como hoy*, incluso hay una cultura del ausentismo marcada en esa población, Bowers (2002) plantea que “algunas veces las personas hacen burla de aquellas personas con discapacidades, cuando ellas se presentan en público, algunas veces las familias ocultan y alejan al niño con discapacidades” (p. 22) y esto no es ajeno al acto educativo.

Entró a la escuela y veo que los alumnos están en educación física, la docente titular está sentada, platicando con otra maestra y Carmen a un lado, me ve y me dice con un tono irónico:

- Va llegando maestro ¿No vio el espectáculo?
- No, le respondo
- Carmen, se nos puso loca, no quería entrar

La otra docente dice:

- Pero no es la primera vez, eso lo hace seguido
- No, pero ya la conocemos, dejamos que pase el berrinche y después como si nada, por eso le digo que se perdió del espectáculo, ambas ríen.
- Si, es la berrinches 2000, ambas sueltan la carcajada
- Carmen, ve a Educación Física

La niña va, aun con lágrimas en los ojos y sólo se sienta a ver como los demás niños juegan (**Docente 1**).

Es por eso por lo que la población con discapacidad tiene más probabilidades de abandono escolar o de simplemente no asistir a la escuela, la cultura del ausentismo está presente, hubo ocasiones en la cuales al asistir a realizar los registros etnográficos ningún alumno de lo que se observaba había asistido. En la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018), se afirma que:

Muestra una menor asistencia escolar la población con discapacidad. A saber, 75.3% de las niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años con discapacidad asiste a la escuela, comparado contra el 88.4% de la población sin discapacidad en ese mismo rango de edad (INEGI, 2018).

Inasistencia, asistencia forzada como consecuencia de apodos, comentarios y burlas que provocan un distanciamiento de los principios inclusivos que pregonan igualdad, en ese sentido Ana Luisa (2022) plantea que:

Con el paso del tiempo los mismos niños pueden volverse ejecutores de agresiones, dado que no consiguen crear un lazo de amistad entre compañeros, provocando en los niños con discapacidad burlas, agresiones físicas y verbales, inseguridades, aislamiento y baja autoestima, todo esto a raíz de los tratos y acciones ejecutadas por los demás niños (p. 43).

Después de un rato, todos los alumnos salen al patio, la maestra les pide formar equipos de cuatro, pero son 17, José queda solo, la maestra lo incluye a uno equipo y les da uno bolos de plástico y una pelota, la intención es ponerlos, aventar la pelota y tirarlos, en los dos equipos que están Carmen y José, observo que son los últimos en tirar, y la mayor parte de las veces son quienes acomodan los bolos, un grupo de niños se acercan a la maestra y riéndose le dicen:

- Maestra, José tiene los zapatos al revés

Todos los niños ríen, José se sienta en el suelo y se cambian los zapatos, niños de otros equipos se acercan y le pregunta a una niña

- ¿Qué pasó?

- José traía los zapatos al revés

La maestra se le queda viendo al alumno y le dice

- Hay José, ya ni la haces, hasta para eso te falta inteligencia, todos ríe.

José baja la cabeza, se aparta y deja de jugar (**Docente 1**).

Que interesante sería conocer si dentro de los factores que llevan a los tutores a no inscribir a sus hijos con discapacidad o a sacarlos de la escuela dentro del ciclo escolar está el querer evitar los apodos, las burlas, el acoso o la ridiculización asociadas a su condición, porque de ser así se tendría los elementos suficientes para suponer que la escuela no es un espacio libre de discriminación a la población con discapacidad.

4.1.3 Indiferencia a la diferencia

Los docentes en la escuela regular de la Ciudad de México se enfrentan a una serie de tareas distantes al acto pedagógico, faenas administrativas como entregar estadísticas, recabar documentos personales de los alumnos, reportar asistencia, entregar desayunos, actividades como preparar festivales, elaborar periódico mural, dirigir ceremonias cívicas, participar en la cooperativa escolar, juntas imprevistas, también organizar la clase, mediar conflictos, recibir a padres y madres de familia y un sin fin de actividades que inundan el quehacer docente de situaciones tanto espontáneas como cotidianas a atender, todo ello aunado a las prácticas escolares para sus alumnos definidas en su planeación didáctica.

En muchas ocasiones esta planeación se diseña para trabajar de manera individual, en parejas o equipos, a veces se utiliza el cuaderno, el otras los libros y materiales extras, sin embargo esa planeación se convierte en una evidencia que no siempre corresponden con las prácticas que se llevan a cabo, incluso las adecuaciones o la flexibilidad curricular son esenciales al momento de planear, pero la correspondencia entre lo que se entrega y las prácticas que se ejecutan no siempre empatan, por lo que las prácticas excluyentes con tintes marcados de indiferencia son habituales y más cuando se trata de alumnos que rompen con el estereotipo de buen estudiante como quienes viven con discapacidad:

Los alumnos van regresando del recreo, previo a ello habían hecho un dibujo donde se representaba un verbo, la maestra pide que de manera voluntaria pasen uno a uno a mostrar lo que hicieron:

- Cada uno va a mostrar su dibujo, los demás tratarán de adivinar el verbo que se representa en él, quien adivine se queda con el dibujo y quien pase le va a dar la palabra a los demás.

María no hizo dibujo, ella sigue realizando planas de letras, pero cuando inicia la actividad su atención se centra por completo a la dinámica de los dibujos, la maestra reitera:

- Quien adivine el verbo, se queda con el dibujo.

Los niños se ven emocionados, pasan uno a uno, quienes están sentados levantan la mano para adivinar el verbo, María lo hace en repetidas ocasiones, pero no le dan la palabra, al final, una niña se la da, pero su respuesta no es acertada, otra niña responde correctamente y se queda con el dibujo, al final la docente pregunta:

- ¿Ya todos pasaron?, ¿no falta nadie?

Los niños en coro dicen que no, pero una niña menciona:

- María no pasó maestra

La docente la mira con los ojos más cerrados de lo normal por unos segundos y termina diciendo

- Saquen su cuaderno de tareas, voy a apuntar en el pizarrón y lo van a copiar (**Docente 4**).

Esta forma de no ver o de ver sin prestar atención a ciertos detalles es considerada una práctica de exclusión en la que no se toma en cuenta al alumno para la participación escolar ya que se le invisibiliza, ignora, rechaza, tal como lo plantean Castellano y Zaras (2019), además se le niega su reconocimiento dada la condición de discapacidad, la cual es una dimensión de análisis identificada en el reporte de tesis que se presenta la cual se identifica como indiferencia a la diferencia:

La indiferencia, en última instancia, es una forma de hostilidad pasiva, pero al diferenciar estas dos maneras de interacción, se puede analizar como el comportamiento social ante la dificultad de comprender la discapacidad, construye un muro por medio del cual se pretende no mirar al otro, simular que se le acepta, cuando en realidad se le margina (Bautista et al., 2016, p. 13).

Dado que la docente titular no asistió a laborar, los alumnos fueron distribuidos a otros grupos, a María la pasaron a 3-C, la sientan enfrente de todos, en una banca aproximadamente a un metro de la pared, prácticamente mirando al pizarrón, sola, sin actividad escolar alguna, tampoco tiene contacto con los demás alumnos, se nota impaciente y aburrida. La maestra califica los trabajos de los demás y dice:

- Si ya los calificué, pueden agarrar un juguete e irse a la parte de atrás de salón a jugar.

Esa regla no aplica para María, quien se limita a ver como juegan los que ya acabaron, forzando su cabeza para poder voltear atrás, después de que todos acaban la docente dice:

- Vengan, vamos a sentarnos en círculo en el suelo. ¿quién de ustedes me puede decir que es la democracia?

Se formulan muchas preguntas, todos responden, menos María que no fue incluida en la actividad por no ser del grupo, después de unos minutos se la llevaron a la dirección (**Docente 4**).

Parece ser que los docentes tienen sentido de pertenencia con sus alumnos, aquellos que no son del grupo y que tiene que estar en él, son ajenos, no son parte de, en este caso se aprecia como la docente es indiferente a la presencia de María, en ningún momento se dirigió a ella, ni si quiera para impedirle su participación, es como si la discapacidad fuera un mal del que se debe apartar el resto del grupo o al que hay que ignorar como si no existiera.

Cuando se le preguntó a la sobre lo que representa para ella un alumno con discapacidad respondió que ella recibía a todos los alumnos, pero que si era un problema porque nadie le dice qué hacer ni cómo hacerlo:

Yo no me niego en ningún momento a tener o trabajar o tener una función docente con los pequeños con problemas de ese tipo, pero por lo menos que sí se nos dé la oportunidad de que nos capaciten para que nosotros les brindemos mejores oportunidades o formas para atenderlo, ósea yo no tengo ningún problema de recibir un pequeñito, pero sí díganme que hay que hacer, porque hay ocasiones en las que no sé qué hacer, en el papel suena muy bonito pero cuando te enfrentas a esto te das cuenta que no es nada fácil para nosotros que somos los que estamos al pie del cañón.

Zardel Jacobo (2018) plantea que “la denominada discapacidad de inmediato refiere a lo irregular, lo anormal, la enfermedad, la excepción y la negatividad. Se propuso entonces

como referente teórico que toda negatividad se marcaría como separación y diferencia” (p. 81), en pocas palabras y respecto a lo que aquí se aborda, no tomar en cuenta al otro por su condición es una práctica excluyente puesto que se niega indirectamente su presencia.

Estas prácticas se despenden de las nociones que se tiene del otro, de quien vive con discapacidad, verlos como especiales, con Necesidades Educativas Especiales denota la visión integracionista que impera en el pensamiento de los docentes, cuando se le cuestionó a la docente sobre lo que representa su alumna respondió:

Dulce es una alumna especial, una niña muy querida, no solamente por los niños de su grupo, sino por los demás ¿por qué?, siempre he dicho que los niños que tiene una barrera, una necesidad, tiene un ángel por fuera, yo diría que Dulce es una niña que tiene un angelote, que tiene un carisma y una ganas de estar con los demás niños y que sí la vamos a ver a lo mejor diferente a los demás porque anda en su silla de ruedas.

Entonces, es lógico que esos pensamientos que se tiene sobre los alumnos con discapacidad se traduzcan en acciones dirigidas, intencionadas y hasta improvisadas ante la sorpresa de la presencia de la alumna que dada su condición sólo se presentó en contadas ocasiones a la escuela y se le vea con cierta misericordia benevolente.

Es el día del niño y después de varias semanas se presenta Dulce, su tía la lleva en una carriola, no se formó en la fila de su grupo porque llegaron tarde, la docente se acerca a la maestra especialista que está a mi lado y le dice con cierta molestia:

- ¿Por qué no me comentaste que le dijiste a la tía que trajera a Dulce?
- Se me pasó, pensé que sabías
- No, no lo tenía previsto, ¿ahora qué voy a hacer?, pues ya ni modo

Termina el evento cívico y los alumnos pasan a su salón, la maestra ve a la alumna y apurada comienza a acomodar unas sillas para que Dulce y su tía se sienten, después de un rato la docente les dice a los demás:

- ¿Ya vieron que nos acompaña hoy?

Todos responden en coro, siiii,

- Bienvenida Dulce, ya te extrañábamos

Fue a última vez que se dirigió a ella. La docente organiza al grupo para jugar al juego de las sillas, varios niños juegan, luego hace equipos para jugar lotería y en ninguna actividad a Dulce la toman en cuenta, suena el timbre para salir a comer y jugar en el evento masivo, la docente les pide que se formen haciendo una fila de niños y otra de niñas:

- Tomamos distancia por tiempos, 1, 2 3

Comienzan a caminar, la docente va enfrente dirigiendo al grupo, a Dulce y a su tía no les dio alguna indicación particular, solo caminaron hasta el final de la fila siguiéndolos, a la mitad del recorrido, la tía le dice algo a Dulce que no alcanzó a escuchar, se regresan y veo como salen de la escuela.

La docente no volvió a preguntar por la alumna (**Docente 6**).

Todo está organizado, planeado y diseñado para que los niños jueguen, coman y se diviertan, hay juegos que bien podría incluirse Dulce, como tirar aros, dardos, lotería, pero es como si ellas no existieran, nadie la incluye, nadie toma la iniciativa para que la pequeña se acerque y participe en las actividades colectivas, ella y su tía estuvieron completamente solas la mayor parte del tiempo en una esquina del salón.

Entonces los docentes actúan conforme a sus pensamientos respecto al otro y a los documentos que norman esos procesos contenciosos como lo es la inclusión que provocan disonancia, contradicciones y hasta distanciamientos como se observó en el ejemplo que se menciona donde la docente le reclama a la especialista, para relacionar el discurso de la docente con lo que piensa se le preguntó sobre lo qué significa para ella la inclusión educativa y respondió:

Bueno, tengo pocos años de servicio, sin embargo siempre se ha tocado este tema, sin embargo, creo que muy pocos docentes sabemos a detalle que es la inclusión, para mí es integrar, adaptar los espacio, los contenidos a niños con NEE, eso para mí es como..., más bien inclusión educativa, es una tarea sumamente difícil, muy complicada, que a veces no se quiere hacer, sin embargo yo creo que..., siempre he dicho que no es un trabajo únicamente del maestro sino también en conjunto con el grupo porque se trabaja con ellos diariamente y con los padres de familia que están dispuestos a apoyarnos.

Parece ser que la maestra se siente forzada a trabajar con la alumna, la ve como una carga más y a pesar de la importancia que dice tener el trabajo colaborativo para ella en el ejemplo se aprecia las dificultades que enfrenta cuando la alumna asiste a la escuela, además es claro que no se planea para que en eventos de este tipo juegue e interactúe con sus compañeros, la soledad y el aburrimiento impera y el malestar, pesadez e incomodidad por parte de quien la acompaña también.

Ante la lógica simplista de pensar que los alumnos con discapacidad intelectual o psicosocial no son capaces de reflexionar o plantear ideas lúcidas se les excluye de la participación en las clases con prácticas que los borran del mapa escolar, que los hacen invisibles como si su opinión no valiera como la de los demás

La clase sigue después del receso, al entrar los niños hay dos mamás que arreglan el salón, ambas no dejan de observar a Elías y hablar en voz baja, la docente reparte una hoja, se trabaja el tema de las emociones con dibujos, la docente explica y comienza la tarea, poco después Héctor dice en voz alta:

- Maestra, no está el enojo

La maestra quien está calificando unas tareas, lo mira de reojo, lo ignora y sigue en lo suyo, Héctor vuelve a decir lo mismo, la maestra se levanta de su lugar, se dirige a Héctor, pero una mamá le habla en el camino y se queda con ella, Héctor vuelve decir en voz alta:

- Maestra, no está el enojo,

La maestra voltea a mirarlo, pero sigue platicando con la señora

Una niña se acerca a la maestra y le menciona:

- Maestra, si, no está el enojo

La docente deja a la señora, se acerca a la niña, revisa la hoja y dice:

- Es verdad Katy, no está el enojo, esa figura no la vamos a poner gracias Katy, Héctor con un tono triste dice:

- Yo ya le había dicho maestra que no estaba el enojo

A lo que la maestra responde con cierta molestia

- Disculpa, no pudo estar en todo (**Docente 2**)

Este ejemplo característico refleja una actitud de desestimación hacia el alumno dado que se le resta credibilidad a lo que diga, es como si todo lo que dicen o hacen los alumnos con discapacidad está mal y no vale la pena ponerle atención o darle importancia, además el hecho de otorgar el crédito a alguien más por la agudeza de identificar un error antes identificado atenta contra el reconocimiento del alumno como parte del grupo, “la actitud del docente oscila entre el rechazo y la indiferencia a la sobreprotección o lástima, lo que repercute en el aprendizaje regular del educando con discapacidad” (Acosta, & Arráez, 2014, p. 152), Héctor que se había mostrado interesado y participativo en la tarea, no la terminó ni volvió a participar. En otro caso se observó lo siguiente.

Todos trabajan con una copia, tienes que construir oraciones a partir de unos dibujos que están en el pizarrón. Estoy sentado justo atrás de Iker, veo que la copia que hace tiene varios errores, omite y sustituye letras o palabras completas, no hay una supervisión por parte de la docente sobre el trabajo que realiza y menos sobre la comprensión del tema, Iker copia muy poco y aun ritmo lento en comparación con los demás, la docente pregunta,

- ¿Quiénes ya acabaron?, la mayoría levanta la mano,

Iker prácticamente no lleva nada, se para, se acerca al pizarrón, pega su cuaderno en su cara para ver lo que escribe, los pocos que no han acabado se quejan de él:

- No nos dejas ver, hazte un lado
- Estorbas a los de atrás
- Maestra quite a Iker

La docente discute con un niño sobre una leche que tiró y no presta atención a las dificultades que se enfrenta el alumno y a lo que ocasiona por esta parado frente al pizarrón. La docente se dirige a él:

- Ve a tu lugar Iker, ahorita terminas, ellos también tienen derecho a copiar.

Comienza a explicar el tema, pide que saquen su libro para identificar los conceptos explicados, Iker está sentado en el piso intentando copiar ante la expectativa de la docente, después de unos minutos la tarea terminó e Iker no acabó:

- Pasemos a otro tema, saquen su libro de naturales, dice la docente

Comienza a explicar que verán algo de historia, pide que saquen sus cuadernos y pongan la fecha, la otra tarea está a punto de iniciar a pesar de que Iker sigue copiando y le falta mucho por hacer **(Docente 5)**.

La visión integracionista está presente, el derecho a la educación no se vulnera si se asiste a la escuela y si es tratado igual que los demás, para Solano (2008, p. 107), “el sistema de enseñanza, al tratar por igual a todos los estudiantes cuando algunos soportan permanentemente ciertas desigualdades culturales, lo que en realidad está haciendo es producir y reproducir desigualdades”. Es decir, el sistema educativo es un instrumento de reproducción social y cultural que permea la forma de pensar y sentir hacia el otro. Al preguntarle a la docente que entendía por inclusión respondió:

Para mí la inclusión es cuando tu misma como docente integras a los niños y que sean todos parejos, ósea que les enseñes, que les muestres que los incluyas a todos al trabajo sin excepción alguna, eso es la inclusión para mí.

Se percibe en la interpretación que le da docente confunde los conceptos o los ve como sinónimos, incluir es cuando integras a los demás, entonces es comprensible que las prácticas que se realicen sean homogéneas y no se realicen las adecuaciones pertinentes para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos que enfrentan dificultades en la vida cotidiana de la escuela.

También se es indiferente sin aparentar ser indiferente, las distintas tareas y la demanda incesante de los alumnos para revisar sus avances o calificar sus tareas provocan una atención diferenciada con una prioridad marcada hacia la mayoría demandante, relegando a segundo término, en el mejor de los casos, a los alumnos que menos participan o que son diferentes al resto, provocando una clara desigualdad escolar:

Cuando llegué al salón María no estaba, pensé que no había asistido, después de varios minutos entra y se sienta en su lugar, está al final de las filas, su compañera ya terminó la tarea mientras que ella no ha hecho nada, platican un poco, al inicio la maestra solo observa, pero después de unos minutos le pide que se acerque, no escucho que le dice, pero la alumna regresa a su lugar nuevamente a no hacer

más que platicar, ponerse pie y deambular por el salón, la docente la vuelve a llamar y le pide que lleve su cuaderno, la alumna permanece de pie mientras la maestra explica nuevamente la tarea.

- Chicos deben identificar el tipo de oración en el libro, conforme vayan acabando van pasando a calificarse.

Centra la atención a María, pero una niña desde su lugar dice:

- Maestra, la segunda oración no la entiendo

La docente vuelve a explicar y deja sola a María. Pasan varios minutos y la escena sigue, la maestra explica y María está de pie frente a ella, acaba y comienza a explicarle a la alumna lo que tiene que hacer, pero las interrupciones son constantes, alumnos preguntando dudas, pidiendo calificar, pidiendo permiso y a todos les da prioridad, la alumna solo observa, esto sucede varias ocasiones hasta que le da una tarea específica, escribir palabras que inicien con las letras A, B, C, D y E **(Docente 4)**.

Parece ser que la docente toma decisiones espontáneas ante las situaciones que la rebasan y prioriza en la atención al resto del grupo, la respuesta que da al cuestionamiento sobre lo que representa una alumna como María con discapacidad, deja ver la justificación que la docente tiene para no dedicarle el tiempo necesario para la alumna:

Es un reto para empezar nos estamos enfrentando a algo que desconocemos no, desconozco hasta dónde puede llegar, cuál es su límite, porque obviamente hay una discapacidad, hay una limitante y luego de que no tengo ni los recursos ni el tiempo para dedicarme a ella sola

Así mismo, la escuela está diseñada para un tipo de alumno, el que participa, termina sus tareas, no da ni provoca problemas ni demanda un mayor esfuerzo, lo contrario, lo anormal es deseable, es indeseable y se implementan prácticas de manera intencionadas, en la mayor parte de las ocasiones, para que esos alumnos no figuren en la participación de la clase, para Sánchez García (2011) “es como si la escuela barrera de sus aulas y patios todas aquellas culturas, formas de vida, expresiones sociales, formas de hablar, lenguas y tradiciones que no correspondan al diseño oficial y estandarizado” (p. 18).

Carlos deambula por todo el salón, noto que es sensible a los sonidos, un niño hace ruidos con su pie y el alumno voltea inmediatamente, el niño lo hace en varias ocasiones y se ríen de lo que pasa, la docente mira el hecho y no dice nada, después de un rato le pregunta a Carlos

- ¿Ya acabaste?

El niño no responde, sigue caminando por el salón, alcanzó a ver su tarea, debe hacer una plana de su nombre con apellidos, lleva menos de una línea, va de un lugar a otro, agarra cosas, hace ruidos, incomoda al grupo, una niña con voz fuerte le dice:

- Carlos, ve a tu lugar y acaba lo que tienes que hacer

El alumno obedece, se va a su lugar y comienza a escribir. La maestra empieza a caminar entre todas las filas, va diciendo

- Excelente Rocío

- Muy bien Edgar

Va corrigiendo, felicitando y alentando a los alumnos a que acaben, cuando pasa por el lugar del Carlos, mira de reojo lo que lleva sin dejar de caminar, no dice nada y se sigue, en eso llega una alumna y pregunta por el alumno, la docente le dice:

- Carlos, agarra tus cosas, te toca trabajar con la maestra especialista

El alumno toma un cuaderno y un lápiz y sale del salón (**Docente 2**).

En un estudio realizado por Navarro (2016) demostró que la mayoría de los docentes encuestados sienten preocupación por no poder “transmitirles las enseñanzas de una forma completa y correcta, sienten que deberían de tener más preparación para este tipo de alumnado, lo que desemboca en malestar y en la idea de que este alumnado sería mejor atendido por Especialistas” (p. 49).

En el modelo social de la discapacidad se plantea que la atención educativa que reciban los alumnos en alto riesgo de exclusión será dentro del salón evitando todo tipo de prácticas individuales, aisladas y sin relación a los temas abordados en la planeación, sin embargo, por acuerdos internos, Carlos asiste solo una vez a la semana y la mitad de la jornada la pasan con la maestra especialista con tareas especiales en cuaderno especiales, prácticas que se han

mantenido en el tiempo y que fueron normalizadas bajo el modelo integracionista, por lo que cambiarlas no es una tarea fácil de lograr:

El ordenamiento de programas, proyectos o políticas educativas sin la formación previa del docente les genera molestia, rechazo e indiferencia que los conlleva a actuar en contra del desarrollo de cualquier evento educativo como, por ejemplo, la inclusión escolar de educandos con discapacidad motriz (Acosta & Arráez, 2014, p. 151)

La docente titular se tuvo que retirar por un permiso que pidió, la suple la subdirectora, los alumnos tienen tarea, hay cantidades con números escritas en el pizarrón y tienen que escribirlas con letra, en la otra columna hay palabras escritas y deben separarlas en sílabas.

Héctor está sentado en la última fila, castigado por algo que hizo, me siento en la fila cercana a él, veo el avance que lleva y sólo ha anotado la fecha, la subdirectora no deja de revisar su celular, lo hace incontables veces, algunos alumnos se paran a calificar, está a punto de concluir la jornada, la subdirectora se pone de pie y dice:

- La tarea va a ser termina el anexo que les di, deben identificar la sílaba tónica, ya mañana viene su maestra y ella se los va a revisar.

Mientras la subdirectora explica la tarea, Héctor escribe los números que están en el pizarrón, la docente pregunta:

- ¿Quiénes faltan de copiar?
- Yo, dice Héctor

La subdirectora ni siquiera volteo a verlo una niña levanta la mano.

- ¿Cómo vamos a hacer la tarea?
- Deben identificar la sílaba tónica, es decir la que suena más fuerte y encerrarla en un círculo, por ejemplo

En ese momento borra lo que estaba escritos y pone un ejemplo, sin prestar atención a que Héctor no había terminado de copiar.

- Ahora guarden sus cositas y pasen a calificarse lo que acabaron, todos se ponen de pie, Héctor se queda sentado sin haber concluido la actividad y sin haber copiado la tarea.

La subdirectora sigue dando indicaciones, las cuales en ningún momento son dirigidas al alumno. (subdirectora).

La exclusión de los alumnos con discapacidad no solo se identificó por parte de los docentes o de subdirectores, los propios alumnos también expresaron de distintas maneras su forma de ver y sentir la diferencia, como con Iker que le pedían que se quitara porque no los dejaba ver para copiar lo que estaba en el pizarrón o en el caso de María que nadie quiso darle un dibujo donde venía representado un verbo, en el trabajo colaborativo, en tareas que implican la resolución de una tarea en equipos, también se observaron prácticas excluyentes:

Los alumnos están organizados en equipos, la maestra explica que se va a evaluar el trabajo que realicen en colaboración, la tarea es formar figuras con un tangram y reitera:

- Deben formar la mayor cantidad de figuras en equipo, no se les olvide, en equipo, cuiden las piezas, si les falta una, pueden pasar a otros equipos a pedir las.

La maestra reparte las figuras y las piezas, los equipos están conformados por 4 integrantes elegidos de manera voluntaria, a María nadie la escogió. De forma inmediata comienzan a trabajar, tiene que armar un cangrejo, María se para y comienza a caminar por los demás equipos, hasta que la docente le dice:

- María, siéntate en este lugar

La alumna acata la orden y comienza a armar una figura, pero sola, los demás de su equipo se comunican entre ellos, la docente pasa y va haciendo comentarios, cuando pasa al de María les dice:

- Muy bien, hagan una más, pero en equipo, todos deben participar

María sigue trabajando sola, los demás alumnos no la consideran, quiere agarrar una pieza y le dice un niño:

- No María, esa no, esa la vamos a utilizar

La alumna se para, hay mucho ruido y no alcanzo a escuchar lo que le dice a la maestra, pero la alumna regresa a su lugar, intenta agarrar una pieza, no la dejan y termina sin hacer el intento de seguir con su figura ni de colaborar con su equipo.

La actividad termina, la maestra pregunta a cada equipo cuántas figuras hicieron, el equipo de María fue el que hizo más:

- Muy bien, este equipo tiene 10

Anota el nombre del equipo en la lista, incluido el de María quien realmente no participó en la actividad ni fu considerada en ella (**Docente 4**).

Afirmar que la escuela es incluyente en todo momento es una falacia como lo es también pensar que en todo momento se está excluyendo, es un estira y afloja, respecto a esta categoría si bien la indiferencia se manifestó de diversas formas, como invisibilizar, rechazar, negar el reconocimiento o ignorar al alumno, se matiza de a través de una hostilidad pasiva ante lo diferente, es como si la discapacidad desapareciera del salón con ignorarla al no prestarle atención, para Zardel Jacobo (2018):

Quizás el olvido o fuga de los tiempos negros tenga sus efectos siniestros y permita que una visión de sujeto instaurada desde la modernidad domine y perdure en los discursos educativos. Con ello tal vez se mantiene y reproduce una ética de la indiferencia que hace de la diferencia una ratificación de discriminación y exclusión, solo que, soterrada bajo una igualdad ficticia, un discurso que por reiterarse termina por creerse, lo que palpablemente es inexistente (p. 82).

Esta realidad ficticia de la que habla Zardel, es apropiada por los colectivos docentes ya que no es raro escuchar decir, como una escuela inclusiva, como si con el hecho de tener en sus aulas alumnos que pertenecen a grupos en alto riesgo de exclusión ya lo son, para ser inclusivos es necesario escuchar las opiniones de los alumnos, crear las condiciones para que se expresen, combatir las estructuras que privilegian al que más sabe y al que menos disrumpe de tal manera que el docente sea visto como ese burócrata de a pie, que en palabras de Terigi (2009) es esa persona que está en contra de todo tipo de marginación, discriminación y exclusión.

4.2 Exclusión en los procesos de aprendizaje

Son una serie de prácticas escolares que limitan u obstaculizan de alguna forma el aprendizaje del alumno con discapacidad, dadas las estrategias, métodos y técnicas docentes utilizadas en la dinámica pedagógica habitual y que se relaciona con la condición del alumno, esto sucede en comparación con sus demás compañeros, lo que lo excluye de actividades que favorecen el aprendizaje. En esta categoría se identificaron 3 subcategorías

1. Aceptación resignada
2. Participación diferenciada para el aprendizaje
3. Demeritación capacitista

4.2.1 Aceptación resignada

La categoría de análisis aceptación resignada hace alusión a aquellas acciones que se realizan para facilitar el ingreso, inscripción, matriculación e incluso la permanencia en el sistema educativo de los alumnos con discapacidad que por derecho les corresponde, sin embargo, al mantener prácticas homogenizadas acompañadas de discursos excluyentes no se garantiza ni el aprendizaje ni la participación escolar, la categoría fue identificada y acuñada por Bautista, (2016) quien estudió las interacciones sociales en los procesos de inclusión de dicha población en educación secundaria motivadas por la representaciones sociales de los docentes, para el autor, lo que caracteriza a esta condición es que el alumno con discapacidad es visto:

[...] como un ser al que no se le comprende, se tolera en el aula sin necesariamente ser hostil, pero a quien se le atiende con concesiones, no para superar las dificultades que la situación discapacitante imponen al alumno, sino con la finalidad de que el chico transite por el salón, sin que esto le genere al docente un esfuerzo mayor o un compromiso más alto (p. 7).

Al entrar al salón va entrando Iker del baño, veo que hay varias figuras geométricas dibujadas en el pizarrón, tienen anotadas sus medidas, el tema es el perímetro, además deben recortar otras figuras de una hoja, Iker se para constantemente a copiar y a contar, el ejercicio de la hoja no lo realiza ya que es muy pequeña la letra, varios alumnos se paran y piden permiso para asistir al baño, la docente se para molesta y dice:

- Ya les dije que después de recreo no hay permisos para ir al baño

Después de unos pocos minutos Iker pide permiso para salir al baño por segunda ocasión y se le concede, pido autorización a la docente para ver el avance de Iker, las tres figuras que ha copiado están amontonadas y varias de las medidas mal copiadas.

- La docente dice, quienes ya acabaron pasen a calificarse y a los que califique guarden sus cosas porque van a ir al taller de lectura.

Iker y otro niño no han acabado, el otro niño se para y le pide a la maestra permiso para ir al baño.

- No, si aún no acabas no puedes ir al baño

Iker se para y le pide permiso para salir al baño, la maestra mira al otro alumno quien está atento a la respuesta y dice:

- Está bien Iker, ve al baño

Viendo al otro chico comenta:

- Tú sabes que con él no puedo ser tan duro como contigo (**Docente 5**)

Es claro que el alumno tiene consideraciones que los demás alumnos no tienen, la exigencia es para los que si pueden, para lo que si no acaban es porque están distraídos o no tienen ganas de hacer las cosas, para Iker lo importante es que esté bien, que se sienta cómodo, que asista a la escuela, que no se le maltrate, pero los requerimientos son diferentes y por ende las expectativas también.

Tal vez las consideraciones que se tienen sobre Iker están determinadas por la interpretación que se tiene sobre la discapacidad, la misericordia de no hacer sentir mal al alumno o no hacer más complicada su existencia, al preguntarle a la docente sobre sí el alumno tiene consideraciones respondió:

Si, en ocasiones, lo reconozco, quiero tratarlo igual que a los otros, pero es como decir, es qué es Iker y a veces también algunos niños las tiene con ciertos niños, no son todos, yo veo que algunos lo apoyan, pero otros no lo hacen y siento feo porque como que le hacen caras, siento que es un obstáculo para él, y en ocasiones ve la motivación de los otros compañeros y es como, ah sí puedo, pero ve las caras o las acciones de los demás compañeros y le baja el ánimo, para mí es un obstáculo.

La aceptación de los alumnos con discapacidad está condicionada a la actitud de los alumnos hacía los deseos de querer y poder hacer las tareas, a la capacidad para aprender y a sus condiciones físicas e intelectuales de cada uno, de tal suerte que los alumnos con menos posibilidades tendrán tanto una aceptación como una responsabilidad compartida con mínima comunicación entre la docente de grupo y la maestra especialista.

Antes de salir del grupo, la docente me dice:

- Mire maestro, le presenté a Cristián, creo que a él no lo conoce, él es un caso, muy, muy, pero muy especial, el acuerdo con su mamá fue que solo viniera una vez a la semana, así estuvo todo el ciclo escolar anterior, pero ahorita decidimos que ya acudiera dos, un día está con la maestra de UDEEI y uno conmigo o a veces la mitad de la jornada con cada quién.
- Sí, es lo que veo, que solo está un rato y luego se va con la maestra especialista
- Así es, es que uno tiene que aceptarlos, ¿para qué?, quien sabe, pero así tiene que ser, pero falta mucho, no respiró al nacer, tiene discapacidad intelectual, es un caso muy severo.
- Pero ¿si aprende?
- No que va, ahorita como la maestra de UDEEI está enferma y no está viniendo, le estamos pidiendo que solo venga una vez a la semana, su aprendizaje es poco, aunque hemos visto avances mínimos, pero lo debo tener conmigo en el escritorio para vigilarlo bien porque es un, para que le cuento (**Docente 2**).

Los comentarios de la docente reflejan una postura tolerante ante el alumno, como si fuera una obligación, algo inevitable que los alumnos con esas características estén en la escuela, además el tiempo está dividido con la maestra de UDEEI quien por acuerdo trabaja de manera individual con Carlos, una práctica extendida en el modelo integracionista y rechazada por el modelo inclusivo.

Este tipo de prácticas que regulan y gestionan la discapacidad en la escuela se observa en acciones a través de las cual la docente adecúa los espacios o las condiciones espaciales para tener control sobre el alumno con discapacidad ante el argumento de querer favorecer su aprendizaje o evitar cualquier tipo de disrupción, sin embargo, lo que se aprecia es una vigilancia activa y constante:

Entro al salón y veo a María sentada en la primera fila, está entre la pared, su compañero de banca, un estante enfrente y los compañeros de atrás, la mayor parte del tiempo se la pasaba deambulando por el salón, ahora es difícil que salga de ese lugar tan reducido. Comienza la tarea, la maestra pide que saquen su cuaderno rojo y apunten, las oraciones negativas, todos sacan su cuaderno y escriben, menos María, ella tiene una tarea distinta. La docente explica el tema y dice:

- Un ejemplo de oración negativa puede ser, María no es tranquila, ¿o sí lo es?

Varios responden en coro

- Nooooo

María intenta en repetidas ocasiones salir del espacio, pero la mirada y la indicación a su compañero de banca de no dejarla salir lo impiden.

Después de varios intentos María logra salir con dificultades, se acerca a la maestra y le dice:

- ¿Me da permiso de ir al baño?

La maestra le pregunta

- ¿Cuántos números llevas?

No alcanzo a escuchar la respuesta de la alumna ya que la dice en un tono muy bajo, pero la maestra responde:

- No, si no acabas lo que te pedí no puedes ir al baño, por eso te senté en es ese lugar para que no te estés parando (voltea, me ve y sonrío).

La alumna regresa a su lugar y se pone a jugar con una moneda ante la mirada de la docente que sigue explicando el tema (**Docente 4**).

El entramado de relaciones que se gestan en la escuela es tan variado como complejo, conflictos, tensiones, resistencias, alianzas, distanciamientos y un sin fin de actitudes que se

conjugan inevitablemente dada la naturaleza social y política de la escuela donde el espacio es más que la suma de las personalidades que lo componen, para Fortoul y Fierro (2016):

El aula es un microcosmos complejo dado que en un espacio muchas veces reducido, en donde se reúne una gran diversidad de personas, muchas demandas y expectativas sociales que entran en tensión con las necesidades, intereses, condiciones y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y docentes, que allí participan (p. 228).

Cuando en esos espacios hay alumnos con discapacidad se suma una variable de gran relevancia que implica una serie de ajustes para satisfacer las demandas académico y administrativas que la escuela solicita para tener evidencia de la inclusión, además de las exigencias de las familias que exigen una educación de calidad, todo a pesar de que las prácticas de exclusión estén presentes, para Bautista (2016), “la aceptación resignada conjunta actitudes que combinan componentes de aparente compromiso con el otro, con actitudes de indiferencia y baja participación. En realidad, es una forma de rechazo, que no se atreve a manifestarse abiertamente. Bautista (p. 7).

Esto se observa en la respuesta de una docente al cuestionarla sobre su opinión de las políticas educativas que dictan la inclusión y el deber ser en las prácticas, en contraposición de lo que pasa en el aula y de las diferentes situaciones a las que se enfrentan en el cotidiano escolar:

Es que realmente esa política a nosotros no nos lo dicen, no nos dicen debes dirigirte así o así, digamos que tenemos el conocimiento de cómo poderlo hacer o de cómo ellos creen que es, pero aterrizarlo a la realidad es muy diferente porque nos enfrentamos a diferentes problemáticas de los niños y es que no es sólo enfrentarse al problema del menor sino es a los papás, hemos tenido niños que aunque se vean de cierta forma con presencia, tiene una necesidad diferente a la de los demás, entonces esas políticas que al final, están muy bonitas, no se aterrizan a nuestra realidad y nos las dan a conocer de cierta forma es como ten, un documento más que tiene que leer para que usted lo conozca y usted sepa como incluir, pero aterrizarlo a nuestra realidad no es tan enfocado a esa situación creo que no nos permite en cierta forma dirigirnos en el camino como debemos hacerlo.

La postura de la docente es clara, las dificultades a las que se enfrenta son tanto en lo escolar como en lo familiar y la interpretación que hace los documentos oficiales es que están articulados y son convincentes, pero desvinculados de la realidad y sin una guía para su aplicación, es como si el tenerlos en el salón fuera una obligación en la cual los resultados positivos no se garantizan, a lo mejor ni si quiera importan puesto que al final de cuentas no hubo una preparación para ello, lo que lleva a prácticas excluyentes:

Entro al salón y están a punto de iniciar un juego, la maestra explica:

- El juego se llama basta de campos semánticos, lo tienen que trabajar en parejas, escojan a su pareja en lo que escribo en el pizarrón.

Los niños comienzan a escogerse, Héctor que está sentado en una banca en el escritorio solo volteo a ver a sus compañeros, pero nadie lo escoge, la maestra termina de escribir y pregunta:

- ¿Quiénes no tienen pareja?

Varios levantan la mano, entre ellos Héctor, la maestra dice:

- Jorge, tu trabaja con Karla, José, tú con Carlos y tú Héctor ..., se queda pensando

En ese momento llega una madre de familia y la docente sale. Al regresar da la explicación y el basta inician y el alumno dice:

- Maestra, yo no tengo pareja

Con sorpresa la maestra dice:

- Cómo, ¿por qué no tienes pareja Héctor?
- Pues no tengo con quien trabajar, nadie me escogió

Llega otra señora, la maestra la atiende y se va. Se da cuenta que varios no entendieron las instrucciones y las vuelve a recalcar. Héctor, por segunda ocasión dice:

- Maestra, yo no tengo pareja

La maestra lo ve, no le hace caso y sigue explicando y dice:

- Vamos a dar un ejemplo, haber, tú, empieza a decir el abecedario, tu diré basta y me dirás en que letra te quedas
- La I maestra

La maestra explica que deben poner un nombre, una ciudad, una flor y palabras que inicien con esa letra. Por tercera ocasión Héctor dice:

- Maestra, yo no tengo pareja

Ella sigue con el ejemplo, llega la alumna de servicio social y pide la estadística de asistencia, la docente pasa lista.

Todos comienzan a jugar, menos Héctor que es el único que no tiene pareja, por cuarta ocasión menciona:

- Maestra, yo no tengo pareja

Nuevamente con sorpresa dice:

- Es verdad, ¿Quién quiere jugar con Héctor?

Nadie levanta la mano, a lo que el alumno pregunta:

- ¿Yo puedo decidir?
- Sí, responde la maestra
- ¿Puedo voltear mi banca y jugar con mis compañeros de atrás?
- ¿Están de acuerdo en eso?, se dirige a los niños

Solo una niña responde que sí, el otro niño se queda callado, la maestra se dirige a Héctor y le dice:

- Ve, te aceptaron en su equipo, por favor, tranquilo he no vayas hacer nada malo porque ya no juegas, pero siéntense aquí para que pueda controlarte (**Docente 2**).

En este ejemplo se ve una combinación de indolencia docente con tintes de una aceptación forzada, donde el pensamiento integracionista se hace visible pues si bien es cierto que los alumnos no son excluidos en la totalidad, asisten a la escuela, su derecho a escolarizarse se asegura, pero algunas prácticas son excluyentes disfrazadas de benevolencia sin enfocarse en la condición de discapacidad del alumno sino en lo malo o en lo negativo que pueda suceder por tener alumnos en esas condiciones, un tipo de indefensión aprendida por parte del alumno.

También la resignación es expresada por los compañeros, niños y niñas que responden al condicionamiento pedagógico de los docentes se agrupan buscando a los más destacados o a quienes pertenecen a su círculo social más inmediato, relegando a los que son diferentes, a quienes no son competitivos y a quienes pueden ser un obstáculo para lograr puntos o mejores calificaciones.

Los alumnos van entrando al salón, acomodan sus cosas, se sientan, la docente entra, cuenta a los niños y les dice:

- El día de hoy vamos a trabajar en equipos, dejen sus cosas en su lugar y salgamos al patio.

Los alumnos hacen lo indicado y salen, se ven contentos, la docente explica la dinámica:

- Este juego ya lo jugamos el otro día, son 20 alumnos, deben hacer equipos, recuerden, yo cantaré, *a pares y nones vamos a jugar, el que quede solo perderá y quiero que se formen equipos de 3*

Los niños se mueven rápidamente, forman equipos, Carmen y otra niña quedan fuera, José se integra en un equipo. Segundo intento, la maestra vuelve a cantar y pide que se formen equipos de 6, José está en un equipo de 7 alumnos, la maestra les dice:

- Ese no es un equipo de 6, ¿cuántos son?
- 7 dice un niño, mmmm, sobra José, ya estuviste con nosotros hace rato ve a otro equipo

Lo aparta con la mano, la maestra observa y no dice nada, en esta oportunidad, Carmen también quedo sola. Tercera ronda Carmen queda fuera. Cuarta ronda, una niña le dice a José:

- Ya estamos completos, busca otro equipo

Esto a pesar de que la maestra había pedido formar equipos de 8 y eran 7, lo mismo pasa con Carmen, les piden salirse de un equipo donde sobrara una persona. En la quinta y última ronda la maestra pide que se formen equipos de 10, los niños se mueven y organizan, José está en un equipo de 11, la maestra pregunta

- ¿cuántos son?
- 11, dice una niña
- Y ¿en el otro equipo cuántos hay?
- 9, Dice un niño

Tres niños al mismo tiempo expresan:

- Sobra uno, tú José, vete para allá (**Docente 1 y alumnos**).

La docente ríe y dice volteando a verme

- Hay, estoy niños nomás no aprenden

Si bien las actitudes de los alumnos reflejan el pensamiento hegemónico que prevalece respecto a las personas con discapacidad donde son vistas como deficientes, impedidos y como una carga en cuestiones competitivas, no hay elementos suficientes para aseverar que los compañeros actúan de mala voluntad o que la docente no hace nada con la intención de no involucrarse, más bien hay que admitir que el diseño escolar enaltece a quienes son competitivos, moldeables y sin ningún tipo de barrera que le impida aprender con los dispositivos que la escuela impone, la inclusión no ha sido un contrapeso en ese sentido, al preguntarle a la docente sobre el tema responde:

Es que mire maestro, usted lo sabe mejor que nosotras, al final de cuentas se tiene que incluir a todos y si ese fue el error con algunos niños, porque nosotros nos quedamos así de ¿y ahora?, ¿para dónde?, porque al final sabemos que no tienen las mismas capacidades, pero tenemos que recibirlos, eso dice la ley.

Sánchez García (2011), menciona que no es falta de voluntad, incluso ni de capacitación del personal educativo, “Lo que queremos decir es que el diseño de la escuela está hecho para incluir a pocos. Dicho diseño incluye normas, secuencias y prácticas, pero también hábitos, creencias y rutinas. (p. 17).

En ese mismo sentido, una docente refiere que los alumnos con discapacidad que ella tiene no asistían toda la semana, pues la estrategia que ellos, como colectivo, habían decidido era que se presentarían escalonadamente debido a que los demás alumnos también tienen derecho a la educación, un planteamiento controversial desde el punto de vista de los derechos humanos y de la propia inclusión.

Bueno, nosotros como escuela la estrategia que se diseñó desde el inicio de regreso a presencial, fue que no vinieran todos los días, la otra situación es que, al ser niños especiales, sus papás tenían miedo a que se enfermaran, entonces más que nada fue por la pandemia que se propuso a los papás, pero la maestra de UDEEI siempre trabajó con ellos así.

- ¿Con Héctor también?

Si, con Héctor también, aunque su mamá dijo que se presentará diario, entonces con él trabajaba una vez a la semana, Carlos venía martes y jueves, los martes estaba en el salón conmigo y los jueves con la maestra de UDEEI.

- ¿Eso en que beneficio?

- En que también tenemos tiempo de atender a los demás alumnos porque es su derecho también.

Entonces, dado que la escuela no está diseñada para esos niños *especiales* se adopta la práctica excluyente de una aceptación resignada en la cual los alumnos son extraídos del entorno escolar para la atención individualizada de la maestra especialista y es que los docentes, tanto de grupo como especialista tiene la presión de entregar evidencias de su trabajo lo que los lleva a adoptar prácticas para lograrlo.

Llego al salón y veo que no está Héctor, poco antes lo había visto en el receso, ante mi sorpresa la docente me comenta:

- Íbamos a iniciar una actividad y formé equipos maestro, Héctor se sentó con unos niños, pero se lleva muy mal con uno de ellos, pelean mucho y le pedí a Héctor que se sentará en otro equipo y ¿qué cree que me dijo?, que no, que él quería trabajar con ellos y sí me molesté y le pedí que se cambiará con un tono más fuerte, no sé si no tomó su medicamento o que pasó que se paró muy enojado y empujó el bote de basura, él es el problema y como es una tarea de la cual tenemos que entregar evidencia se lo encargué a la maestra de a un lado en lo que acabó mi actividad, es que debe de aprender, no puede ser así (**Docente 2**).

En el ejemplo que se describe se aprecia una típica práctica basada en la cultura del menor esfuerzo, de la solución inmediata, un tipo de pensamiento automatizado, cambiar al atípico argumentando que es el problema, la docente está convencida que Héctor es el causante de todo lo malo en lo que se vea implicado, en ningún momento consideró cambiar al alumno con el que se tiene el supuesto problema, es decir, una aceptación resignada con tintes excluyentes

Para Bautista (2016) en esta categoría se describen las actitudes y comportamientos de los maestros en los que si bien, “se atiende a los chicos con alguna discapacidad, ellos mantienen una actitud distante, poco comprometida con sus procesos de aprendizaje, buscando la solución más fácil para no complicarse la vida” (p. 7), como se aprecia en el siguiente ejemplo.

Estoy en el patio, es día de torneo de fútbol, los alumnos van a jugar entre ellos por grupo y el ganador jugará con el ganador del otro quinto, la maestra pone en círculo a los niños, la maestra de educación física explica las reglas y escoge a los dos mejores jugadores, les dice:

- Échense un piedra, papel o tijera, el ganador escoge primero

Los alumnos lo hacen, comienzan a escoger a niños y niñas, Héctor es el último y nadie lo quiere en su equipo, los dos equipos están completos, la maestra pregunta:

- ¿Qué equipo lo quiere?

Ninguno responde:

- Vete con ellos Héctor, dice la docente de educación física

Veo como los niños se organizan para jugar, del equipo de Héctor ninguno quiere ser portero, el niño que escogió a los demás dice:

- Ponte de portero Héctor

Comienza el partido, Héctor se ve animado, le mete un gol, el niño que escogió le reclama, le meten dos goles más, el niño le vuelve a reclamar y le dice que ya no sea portero:

- No, quiero ser portero, responde Héctor

- Pero si no sabes jugar, por tu culpa vamos perdiendo, y di que te dejamos ser de nuestro equipo

Lo empuja levemente y Héctor sale del campo molesto, se sienta con los brazos cruzados y la maestra de educación física dice:

- Eres bien chillón, todavía de que te dejan jugar te pones así. Ahora sí, ya están completos, échense ganas, si se puede (**Docente de educación física**)

Aceptar o rechazar, son las dos caras opuestas de la moneda, el alumno fue aceptado sin querer ser aceptado, después de su mal desempeño es rechazado abiertamente, aunado a la poca iniciativa de la docente, estas prácticas atentan contra la integridad del menor, es una discriminación directa, cruel y alevosa, esto a pesar de que el 3 de octubre del 2018, la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2018) determinó, que, de acuerdo con el derecho fundamental a la educación inclusiva, todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad “pertenecen y deben integrarse al sistema educativo general u ordinario”–sin reglas ni excepciones–, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional”.

Es decir, la aceptación de los alumnos con discapacidad a la escuela no debe ser condicionada, no debe ser vista como una obligación forzada, mucho menos como una obra de caridad o benevolencia, tampoco debe ser parcial, la inclusión o se aplica o no se aplica, no hay puntos medios, las prácticas escolares de inclusión excluyente son reales, se expresan de distintas formas e inhiben la participación y el aprendizaje de los alumnos a las que van dirigidas y se impregnan en la cultura escolar hasta convertirse en prácticas hegemónicas normalizadas.

4.2.2 Participación diferenciada para el aprendizaje

La política que impulsa la inclusión educativa pretende, al menos en el discurso, que los alumnos con discapacidad accedan a la escuela en igualdad de oportunidades y transiten en

ella enfrentando la menor cantidad de dificultades posibles, sin embargo, en el trayecto hay alumnos que acceden a la escuela, pero no permanecen en ella o permanecen pero no participan o participan pero no aprenden o ni participan y ni aprenden, esto debido a la incongruencia entre la idealizada inclusión educativa y la realidad de las prácticas en la escuela.

Si bien, la participación escolar tiene distintos objetivos como el de favorecer la convivencia entre el alumnado, reducir los índices de acoso escolar, hacer visibles a aquellos que por sus características o condición son excluidos de las distintas actividades propias de la escuela y una larga lista de resultados que se aspiran, no obstante la evidencia apunta a que también se les excluye a través de las acciones que promueven esa participación, así dicha categoría de análisis identificada en los resultados de la investigación se denomina participación diferenciada para el aprendizaje y se conceptualiza como el uso del poder que tiene el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje el cual es dirigido intencionalmente a los alumnos que aprenden con mayor facilidad dejando fuera a aquellos que su condición es de discapacidad y su ritmo de aprendizaje desigual.

Mirar a la participación escolar para el aprendizaje más como un concepto que como un proceso tiene implicaciones en las interacciones que se gestan en la escuela, si se ve como concepto es verlo como algo estático, como parte de una retórica habitual sin relevancia, como una palabra de uso común, en pocas palabras un discurso vacío, por otra parte, la participación como proceso implica dinamismo, visibilidad, aplicación, compromiso colectivo y la movilización de los recursos a través de la comunidad educativa con miras a la transformación de la escuela.

Para Sánchez Cánovas (2013) la participación escolar es “uno de los procesos educativos capaces de mejorar la convivencia es la participación educativa, a través de la toma de decisiones colectiva en donde todos los miembros escolares puedan tener la misma oportunidad y responsabilidad” (p. 1), pero cuando no es así, las prácticas que se ejercen excluyen a los que se distancian del prototipo de alumno ideal.

Entro al salón y veo que los alumnos están resolviendo multiplicaciones, Grecia, hace una tarea distinta, ella escribe el número sucesor de algunos números, pasa a calificarse, la maestra le pregunta:

- ¿Qué número es este?, ¿y esté?

Grecia responde todos correctamente, aunque no todos los puede pronunciar bien, la docente le dice:

- Muy bien Grecia, ya sabes identificar hasta el 30, ahora te voy a poner otra tarea, vas a escribir el número que va antes de los números que te ponga, ¿entendiste?
- Sí, responde Grecia
- Los demás saquen su cuaderno de español y escriban “la encuesta”.

La maestra comienza a explicar el tema y hace preguntas directas ¿qué es una encuesta?, ¿para qué sirve? ¿dónde aplica?, los alumnos van respondiendo, ninguna de las preguntas es dirigida a Grecia a pesar de que está más atenta al tema que a la tarea que tiene, en un momento pregunta a uno por uno si entendió la diferencia entre los conceptos, lo hace por filas tal como están sentados, cuando le toca a Grecia, se la salta, al final la maestra dice:

- Muy bien, pues la tarea es que ustedes elaboren una encuesta y la apliquen a quienes ustedes quieran, puede ser a su familia, a sus vecinos o a quienes quieran. Para ti, dirigiéndose a Grecia, tu tarea es concluir los números que van después (**Docente 3**).

Las preguntas son intencionadas, la docente utiliza la didáctica y la dimensión política para dar la palabra y validar el aprendizaje, sin embargo, con Grecia es diferente, su tarea no era la misma y por ende no se le incluyó en la actividad, los cuestionamientos son para lo que saben, Bartolomé y Cabrera (2007), conceptualizan a la participación como “una acción básica de carácter individual y/o colectivo que proporciona capacidad transformadora y de desarrollo social y personal destacándose el carácter que la participación posee al orientarse hacia la creación de oportunidades por y para los miembros de la comunidad” (p. 33), estas oportunidades tendrían que ser encausadas al aprendizaje de todos, a la implicación de los alumnos sin distinción alguna para realmente ser inclusivos.

Para la docente la inclusión es dejar trabajo a la alumna, que este haciendo algo, su presencia en el salón de clases es lo importante, una visión integracionista que se deja ver en la

respuesta que da cuando se le cuestiona acerca de la noción que tiene sobre la inclusión educativa:

La inclusión educativa, yo considero que son todos los elementos de los que hacemos uso nosotros como los profesores, también apoyándonos de profesores como los de UDEEI y nuestras autoridades, para poder lograr que los pequeños que tienen algún tipo de barrera para el aprendizaje, algún diagnóstico con alguna discapacidad, los podamos incluir de manera, si tal vez no al cien por ciento de manera regular como los demás pequeñitos, tratar de que ellos tengan la oportunidad de conocer y de integrarse a un ambiente pues más regular de lo que ellos pudieran, he, a lo mejor este, vivir o trabajar o estudiar en otros lugares, y pues incluirlos de tal manera que ellos tengan la posibilidad de tener un ambiente, una forma de vida y una manera de relacionarse con los demás, pues de la mejor manera que se pueda tener, con respecto o con base o también a las situaciones que ellos presenten.

En palabras de ella, no se tiene que incluir forzosamente al 100%, para ella la inclusión es la integración parcial de los alumnos dadas sus características que los hacen diferentes al resto del grupo, son ellos quienes tienen las barreras, no las enfrentan, son parte de ellos, son ellos los que se deben adaptar, no los demás alumnos ni las demás personas.

De la misma manera la exclusión en el aprendizaje también se relaciona con la falta de iniciativa para incluir a quienes viven con discapacidad o para hacer las adecuaciones pertinentes para que participen y tengan las oportunidades para aprender en colectividad o ser tomados en cuenta en las situaciones didácticas:

Los alumnos trabajan en el libro de texto, Ike tiene el suyo, una vez que acaban la docente dice:

- Voy a repartirles unas hojas, van a responder las preguntas que ahí vienen, lean bien las indicaciones porque tienen que recortar y pegar en la misma hoja.

Una niña es quien reparte las hojas, cuando pasa con Iker le da una, pero la maestra se la quita y comenta:

- Iker, como la letra es pequeña no podrás trabajar, ahorita te diré que vas a hacer

Todos comienzan a trabajar, hay dudas que le preguntan a la docente, ella pasa y supervisa el avance de algunos, pasa por el lugar de Iker y se sigue, él no trabaja, solo mira, después de un rato solicita ir al baño, se tarda más de lo habitual, la mayoría está terminando

Regresa del baño, se acerca a la docente y le pregunta que tiene que hacer, la docente lo mira con cierta sorpresa y le señala:

- Aquí dibuja una silla y aquí un elote y lo pegas en tu cuaderno.

Una tarea que no corresponde con lo que los demás realizaron, pocos minutos después la clase terminó y los alumnos se retiraron (**Docente 5**).

En este ejemplo se observa que la docente no incitó a la reflexión ni tuvo iniciativa para la supervisión de la comprensión del tema, tampoco buscó otra estrategia para que Iker se incluyera de alguna forma, esto es una clara práctica de inclusión excluyente en el aprendizaje y es que incluir a la totalidad de los alumnos en las actividades de aprendizaje tiene efectos positivos en el grupo, además de la conexión social se brindan las condiciones ideales para el reconocimiento de quienes son diferentes a la mayoría, es una forma de decir, ellos también cuentan, ellos también aprenden, ellos son parte de todo esto.

Sánchez Cánovas (2013) plantea que la participación no es más que un proceso “mediante el cual es posible favorecer y aumentar la moral, la autoestima, las buenas relaciones, la satisfacción entre los participantes y la cohesión social, lo que favorecería al trabajo grupal del centro y a la convivencia escolar” (p. 3), aunque también se puede tener un resultado adverso cuando las condiciones son tendenciosamente adversas.

Cuando entro al salón los alumnos están resolviendo operaciones formuladas en problemas, José y Carmen hacen sumas de un dígito, después de un momento la docente pide que se intercambien los cuadernos con quien quieran, se van a calificar entre ellos, todos intercambian cuadernos, menos con Carmen, ni con José, los cuadernos de ellos no son pedidos por nadie, la docente no dice nada al respecto, lo que sí menciona es:

- Algunos de ustedes van a pasar a resolver los problemas y los demás van a decir si son correctas las respuestas.

Los alumnos van pasando a resolver las operaciones que están en el pizarrón

- ¿Quién quiere pasar?

Varios levantan la mano, entre ellos José y Carmen, la docente pide que vayan pasando, ante cada pregunta de quién quiere pasar, Carmen y José levantan la mano, cuando ya pasaron todos, la maestra dice:

- Si tanto insisten en pasar los dos, órale, vengan para acá.

Marca una línea en la mitad del pizarrón y a cada alumno le da un plumón:

- Ahora, de este lado estará Carmen y de este José, vamos a ver quien acaba primero, Carmen va a escribir los números del 1 al 5 y José del 1 al 10, ¿a quién le van?

Todos, sin excepción, apoyan a José incluida la docente quien le echa porras, es unánime el grito de júbilo cuando José acaba, sin embargo, Carmen se va a su lugar y deja de trabajar de ahí en adelante, la docente le pregunta dos veces:

- ¿No vas a trabajar hoy?

La niña no responde, le dice la maestra:

- Entonces le voy a hablar a tu mamá para que venga por ti,
- sí, dice Carmen dice, ya me quiero ir

La docente volteo, me ve, sonrío y dice.

- ¿Cómo la ve maestra?, ahora ella es la que manda (**Docente 1**).

La competencia, del verbo competir no del competir, entre los alumnos es consecuencia de la visión individualista de la participación y del aprendizaje que se ha gestado en la escuela desde hace mucho tiempo, reformas, programas, conceptos y gestiones hablan de transformar la escuela poniendo a los alumnos al centro, pero sin modificar las prácticas estructurales¹⁵ de desigualdad pues se exalta a los más estudiosos, aplicados, disciplinados, con facilidad para aprender y contender, excluyendo a los rezagados, con problemas de conducta, con dificultades para el aprendizaje y con pocas o nulas habilidades competitivas como quienes tienen discapacidad, “ello no significa necesariamente que se le vea como menos en el discurso, pero en la interacción al menos se le percibe como lo suficientemente diferente

¹⁵ En la Estrategia Nacional de educación Inclusiva (2019) refiere a las barreras estructurales como el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica.

como para no favorecer la interdependencia o la interacción entre iguales (Bautista et al., 2016, p. 13), como se observa en el siguiente ejemplo.

Cuando llegó al salón veo que María sigue en el lugar arrinconado, se está concluyendo un tema de las oraciones afirmativas, la docente dice:

- Dejen todo lo que estén haciendo, les voy a poner una hoja frente a ustedes, deben poner su nombre en ella y dejarla en su lugar, cuando de la indicación, cada uno va a pasar al lugar de quien quieran y van a escribir algo en la hoja, debe ser algo bonito.

La maestra pone las hojas en el lugar de todos menos en el de María, observó el hecho, la maestra me mira, se regresa y le da una hoja. Todos escriben su nombre, la actividad inicia.

Primer intento: Todos se mueven, menos María, ella se queda en su lugar, la maestra observa a todos y ve que la alumna no ha escrito su nombre, ella se lo pone.

Segundo intento: María va al lugar de alguien, pero nadie va al lugar de ella

Tercer intento: Un niño va al lugar de María, pregunta, - ¿de quién es esta hoja?

- De María responde la Maestra, el niño intenta retirarse, pero la maestra le dice:
- No, escríbele algo a tu compañera.

El niño se niega y se va a escribir a otro lugar

- Cuarto intento, nadie le escribe a María
- Quinto intento, la maestra le pide a una niña que le escriba algo a María.

Sexto, séptimo y octavo intento, nadie le escribió algo a la alumna y la maestra nunca supervisó que María escribiera algo en la hoja de alguien. María regresa, ve su hoja, se sienta y ve como los demás leen lo que les fue escrito (**Docente 4**).

En el modelo social de la discapacidad denominado la encrucijada por Brogna (2014), se plantea que dicha condición se configura en la confluencia de tres aspectos, la particularidad biológica y de conducta de un sujeto, la organización política y económica de una comunidad y la cultura y normatividad de ese mismo grupo en un contexto sociohistórico específico, en este último aspecto es donde se determinan el significado socialmente compartido de esa particularidad y el sustento de las representaciones sociales, valores y creencias del grupo,

en la cual el ser diferente es sinónimo de deficiente e incompetente para participar y para aprender a la par que los demás.

Nuevamente María está en el mismo lugar, entre la pared, el estante y sus compañeros, le cuesta trabajo salir de ese espacio, la maestra explica un tema, frases comparativas, la docente pregunta:

- ¿Qué son estas frases?, ¿quién me da un ejemplo?

Los alumnos responden y la docente sigue preguntando, pero aclara:

- Le voy a dar la palabra a quienes no hayan participado

María levanta la mano queriendo participar, pero no se le da la palabra. La maestra saca unas hojas pequeñas con frases, les explica a los alumnos que irán pasando, sacarán una hoja al azar y tendrán que formar una oración, pasan varios alumnos, muchos de los que ya habían participado en el primer ejercicio, la docente insiste:

- Van a pasar aquellos que no hayan pasado antes.

María vuelve a levantar la mano, pero no se le pide que participe, así en reiteradas ocasiones hasta que la actividad acaba y la alumna nunca fue tomada en cuenta (**Docente 4**).

Respecto a la SEP (2019) y el modelo en el que se sustenta se identifican una serie de barreras en los contextos y no en la persona, barreras que impiden una genuina participación y un aprendizaje relevante de los alumnos, así que la movilización articulada de los recursos con los que se cuenta en el contexto sociofamiliar, en el escolar y en el áulico deben ser suficientes para superar esos obstáculos que son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan “el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas” (p. 108).

Iker termina esa tarea y le pregunta a la maestra qué tiene que hacer.

- Tú vas a hacer algo diferente, vas a dibujar en lugar de relacionar, por ejemplo, ¿cómo te imaginas que viven en Suiza? Y ¿cómo te imaginas que viven en Venezuela?, dice la maestra
- Pero ¿cómo?, no entiendo, responde el alumno

La docente inicia nuevamente la explicación, pero llegan dos alumnas a preguntarle si lo que están haciendo está bien, otros más a preguntar dudas sobre la tarea, la maestra atiende a los demás e Iker se va a su lugar, se sienta y no hace nada.

Después de algunos minutos la maestra lo llama

- Ven Iker, te voy a leer el texto para que entiendas lo que tienes que hacer

La docente comienza a leerle, no pasa mucho tiempo cuando la maestra se para y comienza a regañar a dos niños que platican, se vuelve a sentar y los alumnos se vuelven a acercarse a validar si sus avances van bien, les da preferencia a ellos y vuelve a explicar el tema a todo el grupo, Iker sigue de pie en el escritorio esperando a la maestra, termina de explicar, se sienta, vuelve a leer un poco a Iker, se acercan los niños a calificarse, a preguntar y a pedir permisos para salir, poco después suena el timbre del receso y la maestra dice:

Bien, antes de salir al recreo, guarden su cuaderno, los que no acabaron lo hacen de tarea y tú Iker, haces los dibujos que te dije (**Docente 5**).

La evidencia presente en los resultados de la investigación permiten afirmar que los docentes se esmeran por que los alumnos con discapacidad sean parte de las actividades escolares, se observó el interés que muestran por que aprendan y se desarrollen a la par de sus compañeros, sin embargo, la atención también la requieren los demás, incluso hasta quienes tienen mayores habilidades y posibilidades, ellos también son demandantes y exigentes y la docente cede ante ello restándole cautela a los otros. Cuando se le pregunto a la docente sobre el significado que tiene para ella la condición del alumno respondió:

Para mí uno es el grupo y otro es Iker, porque hay cosas en los cuales Iker necesita más atención, porque ellos ya lo saben y Iker no y ellos saben perfectamente como es Iker, y a pesar de todo a mí me gusta como es el grupo, a pesar de que la mayoría quien ya lo conoce, lo ayuda y no lo ven como, hazte para allá, pero la mayoría lo acepta, lo veo en el recreo y veo que la mayoría lo acepta, él es feliz, juega, hace y platica y eso me agrada, el problema es cuando entramos al salón y nos ponemos a trabajar y es cuando como que me frustra ver a los niños como son con él.

Entonces, los aprendizajes de los alumnos con discapacidad se ven comprometidos por las prácticas de inclusión excluyente que prevalecen en las escuelas y las interacciones que

desencadena, como ceder el liderazgo, delegar la responsabilidad o simplemente posicionar por encima a los destacados para que sean quienes participen y decidan la participación del resto, Bautista et al. (2016, p. 16) plantean esto como un tipo de interacción “de condescendencia en las cuales las relaciones en donde uno de los actores se coloca psicosocialmente por encima del otro aceptando la relación, en cierta medida, como concesión hacia el que se percibe pertenecer a un escalón inferior”.

La maestra forma dos equipos, lo hace al azar, los alumnos tienen una tarea, tienen que acomodar unas tarjetas con palabras en orden alfabético, la indicación es clara:

- Chicos, deben trabajar en equipo, va a ganar el equipo que acabe primero

José y Carmen están en el mismo equipo, la docente les da las tarjetas sólo a un niño y una niña de cada equipo respectivamente, de acuerdo con lo que he observado, lo que más participan. La niña del equipo comienza a repartirlas, pero no les da ni a José ni a Carmen, la docente al darse cuenta dice:

- Naomi, te dije que les dieras a todos, ¿porque no les da a ellos dos?

La niña le da sólo una tarjeta a cada uno, cuando a los demás les dio cuatro, ambos alumnos se quedan de pie observando, mientras todos trabajan en equipo.

- José, dame la tarjeta que tienes, es la que sigue.

El alumno se la da y la niña la coloca, lo mismo pasa con Carmen que sólo comparte la tarjeta sin participar en la actividad. El otro equipo termina, gritan de alegría por haber terminado antes que el otro equipo

- ¿Qué les pasó?, pregunta la docente al equipo perdedor
- Es que José y Carmen no hicieron nada, se tardaron en darnos las tarjetas, por eso perdimos, dice una niña con una expresión de enojo.

La maestra ríe, voltea a verme y me dice

- ¿Cómo ve a estos muchachos? (**Docente 1**).

La participación para el aprendizaje orientada de forma equivocada como la competencia que se mostró en el ejemplo anterior provoca exclusión, además de que se promueve de manera indirecta el rechazo de los alumnos con discapacidad y su exclusión para trabajar en equipo, este tipo de acciones didácticas son prácticas docentes cotidianas dentro del entorno escolar y se relacionan directamente con la evaluación, la (SEP, 2019) plantea que este tipo de acciones:

[...] de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos (p. 10).

Bajas expectativas en el aprendizaje que se relacionan con las formas en la evaluación de los alumnos con discapacidad como las que se muestran en el siguiente caso en el cual no se le exige mayor esfuerzo a la alumna ni mayor certeza de lo que aprendió.

La docente comienza la evaluación de matemáticas, les pide que vayan pasando al escritorio uno por uno, les pregunta las tablas de multiplicar al azar de distintos números, les ponen multiplicaciones en el cuaderno y los cuestiona sobre sí estudiaron las tablas, va otorgando calificación a los que pasan, muchos nueves y dieces.

María se ve inquieta, quiere pararse y salir de ese estrecho lugar, pero le cuesta trabajo, es la última en pasar, la maestra la llama y comienza el interrogatorio:

- Leonel, deja salir a María y le pregunta, ¿qué número sigue después del 3?
- Cuatro, dice María
- Bien, ¿qué número sigue después del 5?
- Ocho, responde María
- Haber, escribe el número 6 en el aire

La alumna, dibuja algo diferente a lo que le pidió la docente.

- Tienes 7, salgamos al recreo, con eso la evalúa (**Docente 4**).

Entonces, tanto se excluye en la participación para el aprendizaje, como en la evaluación de este no teniendo parámetros definidos de lo que se ha aprendido y de lo que se puede llegar a aprender, la dimensión política de la práctica docente que hace alusión al uso del poder y de las consecuencias de este se ve reflejada en las prácticas que llevan a cabo los docentes convirtiéndolos en figuras clave para la inclusión o exclusión de los alumnos con discapacidad:

Si bien son múltiples los factores que afectan a la incorporación y participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo, resultan reveladoras las hipótesis planteadas en diversos estudios que consideran que el rol docente es crucial para el éxito de la transición (García 2021, p. 59).

Al finalizar la actividad, la maestra dio la instrucción para trabajar educación artística, a cada alumno le repartió una hoja con un dibujo de un árbol, menos a Carmen, a José le dijo:

- Mira chavo, a ti te voy a ayudar, tu sólo vas a colorear y yo haré lo más difícil, pegar el estambre

Y a Carmen le expuso:

- A ti chava, te toca colorear, recuerda que estamos trabajando con la letra T

Carmen mira en todo momento con curiosidad lo que hacían los demás, se para de su lugar para acercarse con sus compañeros y ver que hacen, se dirigió a la maestra le dice:

- Maestra, yo quiero hacer eso
- No, hasta que acabes de remarcar la letra que te deje

La niña se fue a su lugar, trabajo por un instante y volvió con la maestra y le volvió a decir:

- Maestra, yo quiero hacer eso, quiero hacer lo del árbol
- No mi chava, no lo vas a hacer porque no has acabado con lo que te pedí

La niña se fue a su lugar, siguió contemplando como los demás decoraban el árbol. Acabo la clase de educación artística y Carmen no la realizó (**Docente 1**).

La participación para el aprendizaje no debe ser selectiva en el sentido de dirigirla a quienes tienen la facilidad para aprender, tampoco se trata de implementar una pedagogía de

compasión, para Bautista et al. (2016) “en esta forma se marca un límite en la relación, se reduce a un espacio, es más de carácter vertical, sin que exista un compromiso de vinculación mayor y por momentos aparece como una concesión, que se hace para que el otro no se sienta mal” (p. 14).

Es así como los alumnos con discapacidad participan sin aprender, los principales impedimentos para la participación son intencionados, es decir, se relacionan con la dimensión política de la práctica docente, con el uso del poder para diseñar e implementar las clases ajustándolas a los requerimientos de la escuela para tener evidencia de que todos están aprendiendo y todos están participando, a pesar de que la realidad en algunos casos es contraria.

4.2.3 Demeritación capacitista

En esta dimensión se describen aquellas acciones en las cuales se lleva a cabo una forma de trabajo en el cual se demerita la capacidad del alumno para aprender, es decir, actividades de aprendizaje dirigidas hacia la mayoría del alumnado que cumple con las características social y culturalmente asociadas a las personas que escuchan, ven, caminan, se relacionan y aprenden enfrentando mínimas o nulas adversidades, relegando a aquellos que sí las encaran, teniendo como resultados lo que Terigi (2009a, 2009b, 2014a y 2014b) denomina aprendizajes de baja relevancia que comprometen la trayectoria escolar subsiguientes debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes posteriores y que son producto de la concepción que se tiene de la discapacidad. Esto también se observa en quienes acceden a la educación superior, como lo demuestra Pérez-Castro (2016 y 2019), donde las prácticas de exclusión igualmente están presentes.

Para Cobeñas (2020) “Desde una perspectiva pedagógica, por exclusión escolar se entiende a la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (p, 70) por lo que, la categoría demeritación capacitista se entiende como esa serie de prácticas docentes que determina los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de la

aparente capacidad y desempeño del alumno con discapacidad generando aprendizajes elitistas, sin embargo, es necesario resaltar que no se cuestiona la complejidad de la inclusión de los alumnos con discapacidad, por el contrario, autores como Terigi (2009a), plantean que la mayor parte de los países encuentran grandes dificultades para traducir la legislación en políticas educativas y, más aún, en prácticas pedagógicas.

Por ello la idea de utilizar como herramienta de análisis al círculo de la política propuesta por Ball y sus colaboradores, en las cuales las concepciones, las nociones y los significados se enlazan con los discursos y las prácticas en la escuela lo que permite relacionar lo que se dice, el cómo se dice y en qué condiciones se dice con el que se hace, cómo se hace y en qué condiciones de hace dada la riqueza de las situaciones escolares que se generan:

Entro al salón y veo que la docente explica el tema de la migración, los alumnos escuchan en silencio, entre ellos Grecia, está tan atenta que no hace las planas que le dejó la docente, es la única alumna que realiza una tarea diferente

- ¿Por qué creen que la gente migra de su lugar de origen?, pregunta la docente
- Por falta de trabajo
- Porque son pobres
- Porque no tienen dinero

Varios alumnos participan, la maestra hace preguntas directas, pero ninguna es para Grecia a pesar de que sigue mostrando más interés en el tema que en las planas

- Muy bien, van a realizar la actividad de la página 83 y el anexo que les pedí, quiero que lo ilustren, y trabajen con su pareja de banca:

La alumna estaba a punto de sacar su libro cuando la docente le indica:

- Grecia, tráeme tu cuaderno, ¿Recuerdas las letras de ayer?, le pregunta
- Si, responde la alumna
- Nuevamente las vamos a hacer, vamos a escribir la mayúscula con rojo y la minúscula con negro, ¿queda claro?
- Si maestra

La alumna comienza a hacer la tarea, los demás trabajan con alguien, Grecia está sola, ella termina antes que los demás, la maestra le califica y felicita y le dice:

- Puedes sacar tu cuaderno donde coloreas, colorea estás páginas, cuando acaben tus compañeros, te dejo otra tarea.

La niña va a su lugar y no deja de observar cómo sus compañeros trabajan y platican en parejas **(Docente 3)**.

La docente menoscaba las capacidades de la alumna, no se le pregunta, no se le incluye en la discusión de la clase, es como si fuera ajena al grupo, su aprendizaje se limita a repetir palabras, copiar letras o colorear, su reconocimiento en las actividades de aprendizaje está condicionado a la complejidad de la tarea, nuevamente las bondades del círculo de la política como herramienta de análisis es pertinente, pues en palabras de Barón (2020), esta propuesta:

Intentan resaltar las diversas posibilidades de análisis que permiten distinguir no solo múltiples lecturas, debido a la pluralidad de lectores, sino también reconocer las influencias, tensiones, intenciones y negociaciones que implican el reconocimiento, o no, de algunas voces (representadas en textos y discursos), en virtud de comprender las innumerables formas en que la política se pone en práctica en un escenario escolar (p. 95).

La respuesta de la docente al cuestionamiento sobre lo que representa para ella un alumno con discapacidad deja ver la noción discapacitante y la etiqueta de incapaz que se le otorga a quien se encuentra en dicha condición, esta noción parece ser que responde a la confusión que la docente tiene sobre los conceptos y las implicaciones de ello en su práctica:

Es que, con el paso del tiempo, la terminología ha ido variando, ha cambiado. Ahorita por ejemplo a nosotros nos decían que los niños se deben incluir y en el caso de discapacidad, creo que se considera como una barrera de aprendizaje, no sé si sea sinónimo, pero, en el caso de alguna la discapacidad es que tenga alguna problemática que impida que se pueda desenvolver o desarrollar sus habilidades como los niños que digamos no tienen ninguna situación a nivel físico, biológico, mental o emocional.

Ante la demanda de evidencias de los alumnos con discapacidad consideradas en la planeación escolar algunos docentes piensan que el trabajo diferenciado es parte de la flexibilidad curricular que sugiere una diversificación de métodos, técnicas y estrategias para favorecer el aprendizaje sin distinción, no obstante, es cuestionable pensar que las tareas descontextualizadas en cuadernos especiales son parte de esa flexibilidad o si el trabajo con esas peculiaridades es parte de una práctica de inclusión excluyente, son formas tramposas de evidencias del desempeño.

En un estudio realizado por Perera (2022) se estudiaron las opiniones de maestros y maestras al trabajar con alumnos con discapacidad, como parte de sus resultados identificó que los docentes “admitían desconocer cómo actuar en sentido amplio para atender a la discapacidad, justificada en ocasiones por la poca dedicación e inseguridad que le suponía tener que adaptar su plan de trabajo y organización en el aula” (p. 442)

Acaba un ejercicio en el cual me doy cuenta de que María no participó, estaba sentada en su lugar, la docente da una nueva indicación

- Vamos a escribir en su cuaderno de español el tema, frases comparativas

La mayoría saca su cuaderno y comienzan a trabajar, María está distraída viendo su credencial, después comienza a platicar con su compañera de atrás, la maestra la mira y le dice:

- ¡María, no le quites el tiempo a tus compañeros!, ellos si vienen con ganas de trabajar

Por fin la alumna saca su lapicera y un cuaderno, pide permiso para ir al baño, se le niega, comienza a deambular por el salón, los compañeros poco a poco van acabando, ella sigue platicando, vuelve a pedir permiso para ir al baño y se le concede, aprovecho para pedirle a la maestra permiso para revisar lo que ha hecho la alumna, su cuaderno está en blanco, no hizo nada. Regresa del baño y la maestra dice:

- María, no has hecho nada, no puede ser posible. Saca tu cuaderno especial y continúa coloreando donde te quedaste, los demás, saquen su cuaderno de matemáticas y escriban lo que pondré en el pizarrón (**Docente 4**).

Se cambia de tema y de materia, no hubo supervisión del avance o motivación para que la alumna hiciera alguna actividad distinta a colorear, los métodos, técnicas y estrategias que utilizan los docentes en muchos casos provocan exclusión, las actividades aisladas, especiales y sin contexto en lugar de buscar estrategias inclusivas donde las actividades se traduzcan en interacciones y situaciones de aprendizaje de acuerdo con las posibilidades de los alumnos, de lo contrario, Cobeñas plantea que “Las exclusiones, producidas bajo un criterio pedagógico que sostiene que las personas con discapacidad no pueden aprender, y que por ello no hay posibilidad de educarlas, se pueden observar en escuelas comunes, así como también en especiales. (2020 p, 70).

Por ejemplo, cuando se le cuestionó a la docente del porque trabajaba de esa manera con Grecia a pesar del interés que mostraba a otros temas y la capacidad de aprendizaje que la misma docente reconocía en la alumna, además del compromiso mostrado por los padres de familia, ella respondió:

Aquí la situación fueron los papás, no quisieron que se trabajara de otra manera, ellos lo que querían era que Grecia aprendiera a leer y escribir y en matemáticas a sumar y a restar, entonces aquí la que me indicó y me dijo que era mejor, para evitarnos una situación con los papás, fue la maestra especialista y decía:

- Vamos a dedicarnos solamente a lecto escritura, porque los papás son un poquito raros

Es que en algunos momentos dicen:

- Es que la niña no tiene nada y puede hacer todo

Y cuando se le baje un poquito el nivel, se le dan las actividades a la niña los papás decían:

- No, ella no puede hacer eso, vámonos solamente a lecto escritura, es lo que importa

Y nosotras nos conflictuamos y decíamos:

- Es que ya no entendemos

La situación es que los papás son un poco difíciles en el trato, la cuestión fue de, vamos a dedicarnos a lecto escritura para que la niña le avance lo más que pueda, entonces fue por eso que no se le daban las mismas actividades. Aquí la situación es eso, que nos atan de manos, llega el momento en el que

nosotros es, ¿y ahora que hago?, sí los papás están solicitando y sí los papás quieren que solamente se trabaje solo esa parte, lo hacemos para evitarnos problemas jurídicos y escolares.

La idea extendida entre docentes, especialistas, padres y madres de familia de considerar como logro educativo que los alumnos con discapacidad sean capaces de leer, escribir y realizar operaciones matemáticas también provoca exclusión en el aprendizaje y en la participación, puesto que en la escuela no solo se adquieren conocimientos generales, valores, forma de convivencia, maneras de interactuar, de socializar, pero también se aprende a incluir, excluir o hasta discriminar.

Por lo tanto, una inclusión excluyente de este tipo provoca que se limiten las tareas de la alumna a una serie de patrones de actividades repetitivas centradas a un solo objetivo, perdiendo de vista la riqueza que tienen las interacciones, los comentarios y puntos de vista de los análogos en la dinámica escolar, en palabras de Bautista, M. A., et al. (2020) “hemos demostrado la importancia que tienen los aspectos psicosociales y la complejidad de los procesos inclusivos de alumnos con discapacidad, así como los retos que en la interacción personal deben enfrentar aquéllos en dichos procesos” (p. 8).

Llegando al salón veo que en el pizarrón hay multiplicaciones con punto decimal veo que los alumnos las resuelven, menos Grecia, ella hace una tarea distinta, una plana del abecedario, la maestra pide una pausa:

- Antes de que se me olvide, necesito que escriban un recado, para mañana necesito que traigan estambre y una bola de unicel para educación artística, anoten, no se les vaya a olvidar.

Todos anota el recado, menos Grecia, ella sigue con una plana, una vez que la termina saca su “cuaderno especial” y comienza a colorear unas figuras animadas alcanzó a ver que son de caricaturas, los demás pasan a calificarse. Después de un rato pasa a calificarse Grecia, la maestra le pregunta las letras, todas las responde bien:

- Muy bien Grecia, estas son minúsculas, ahora vas a hacer una plana de las mayúsculas, yo te las escribo y tú la copia, ¿sí?
- Sí, responde la alumna

Pasa un rato y la maestra dice:

- Saquen su libro de ciencias naturales y el anexo que les pedí

Todos lo hacen, menos Grecia, ella sigue con la plana, la maestra explica el circuito eléctrico, la niña escucha atenta la explicación, la maestra pide que se formen parejas para trabajar el ejercicio y pregunta quienes no tiene libro, lo hace por filas, cuando llega al lugar de Grecia, se la salta, a ella no le pregunta.

Los niños trabajan el anexo, en parejas, Grecia sola la plana que le dejo, se para a calificar, nuevamente comentarios positivos y felicitaciones y le dice:

- Ahora trae tu cuaderno de matemáticas, te voy a poner número y vas a poner el que va antes y el que va después, como la vez pasada, ¿lo recuerdas?
- Si maestra, responde Grecia
- Si no acabas, te lo llevas de tarea, los demás, apúrense con el ejercicio sino quieren llevarse tarea.

Y así termina la clase, trabajado en parejas el resto del grupo y Grecia sola con una tarea diferente **(Docente 3)**.

Parece ser que las expectativas de la docente sobre el aprendizaje de la alumna son bajas, es como si tuviera que realizar algo para tener certidumbre de que la alumna trabaja, el derecho a la educación es más que cuadernos llenos o libros contestados, la normatividad plantea que todos tienen derecho al aprendizaje, pero a un aprendizaje genuino y cotidiano

Para Terigi “sin minimizar la importancia del reconocimiento del derecho en la norma, es necesario considerar el derecho a la educación –más allá de su dimensión normativa– como expectativas de actuación social que se concretan (o no lo hacen) en prácticas cotidianas (2014b, p. 221), una de ellas se observa cuando hay una contradicción entre la tarea que se deja que realice el alumno con discapacidad y la importancia que se le da a esa misma tarea:

La alumna está sentada en la segunda fila, se para constantemente, busca a una alumna que prácticamente la ignora, la maestra le pide que vaya a su lugar a trabajar en su cuaderno especial, voltea y me dice:

- María tiene un cuaderno “especial” para realizar sus tareas, ella realiza actividades distintas a los demás, las de ella, son de preescolar, no da para más, aunque luego si aprende algunas cosas.

Me enseña un cuaderno y veo que hay figuras que colorea, letras que se remarcan y sílabas para copiar.

María le pide permiso a la docente para tomar agua, le responde que no, que acaban de regresar del receso.

La docente comienza a dar instrucciones para realizar una tarea sobre el instructivo, van dirigidas al grupo, menos a María, ella debe seguir coloreando la letra S e identificar objetos que inicie con esa letra.

- Vamos a cambiar de tema, en estas hojas van a escribir las respuestas, guarden su cuaderno, María, tú que no estás haciendo nada repártelas por favor.

La niña empieza a dar las hojas, deja a un lado su “trabajo especial” y no lo retoma en ningún momento (**Docente 4**).

Otro aspecto importante tiene que ver con las actividades que se implementan en conjunto con otros docentes en las cuales se transmiten, no solo la concepción que se tiene sobre los alumnos con discapacidad sino el sentir al respecto, Perera (2022) plantea que un aspecto esencial que el profesorado consideraba necesario trabajar conjuntamente entre colegas “es la superación de barreras relacionadas con los prejuicios. Las opiniones preconcebidas sobre este alumnado podían tener implicaciones negativas importantes en las actitudes del profesor” (p. 445).

Las mediciones normalizadas también son parte de esa política que busca los estándares apoyándose de pruebas individualizadas que nominan las capacidades de los alumnos y los comparan con los demás, pruebas que jerarquizan y enaltecen a quienes demuestran más elementos para aprender, un ejemplo es lo que pasa en la semana de lectura de palabras por minuto donde, bajo la idea de inclusión, todos los alumnos participar por igual:

A fuera del salón hay una maestra de otro grupo, va nombrando a los niños quienes salen uno a uno, les está haciendo una prueba de lectura, les pone una hoja frente a ellos, les pide que lean en voz alta,

ella tiene un cronómetro y al minuto los detiene, así obtiene el promedio de lectura por cada alumno y lo registra en una lista.

Grecia está haciendo la tarea que le pidió la maestra, estoy justo atrás de ella, su trabajo es lento pero limpio, avanza, no se distrae, está enfocada en lo suyo. Van pasando en orden alfabético, es su turno, la maestra del otro grupo la nombra, pero la maestra en presencia de todos y en voz alta dice:

- No, a ella no, a ella la vamos a dejar hasta el último y solo veremos si identifica algunas letras, es el caso especial del que te he comentado.

Todos pasan, la maestra entra y le dice a su colega:

- Ya acabé, solo falta la niña especial.

La docente le pide a Grecia salir con ella, le dice a la señora:

- No creo que Grecia pueda con esta lectura, espera un poco, voy a conseguir una de primero. Va, la consigue, se la deja a la colega quien sin ningún aparente conocimiento de Grecia le hace la prueba, comienza a deletrear, pasa el minuto, identificó letras y palabras, escribe algo en una hoja, se la entrega a la maestra y la prueba terminó. La docente no le pregunto nada a su compañera ni ella dijo nada sobre el desempeño de la alumna (**Docente 3**).

Clasificar a los alumnos de acuerdo a su capacidad es una visión subjetiva que no beneficia en mucho, bajo el modelo inclusivo y de acuerdo a Terigi (2009a) se sabe que las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente tienen o que les faltan, de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización, y si bien, el desempeño individual es fundamental hay criterios discapacitantes que anulan posibilidades de aprendizaje por la propia predisposición que se tiene sobre esa condición

Estoy a fuera del salón, esperando al grupo que regresen del recreo, entra al salón, la docente les pone gel antibacterial, entran todos, me siento en la parte de atrás, veo que varios alumnos toman agua, la maestra les dice.

- Recuerden que no deben tomar mucho agua, porque después del recreo nadie va al baño. Pasan unos pocos minutos, los niños tienen que acabar una tarea que dejaron pendiente, es en una hoja, veo que Iker tiene la suya, pero no trabaja en ella. Un niño pide permiso para ir al baño, se le niega, después de otros minutos, Iker solicita el permiso, la docente sin verlo se lo concede. Regresa, se sienta y sigue sin trabajar.

Ahora una niña pide autorización para ir al baño, se le niega, lo mismo le pasa a un niño poco después. El alumno pide permiso para salir al baño, pido autorización a la docente para ver el avance de Iker, la hoja está intacta. La docente al ver que estoy revisando me dice en voz alta:

- Es que Iker como sabe que no le dije nada por su discapacidad hay ocasiones en las cuales no quiere trabajar como ahorita y no me gusta exigirle como a los demás, pero cuando sí trae ganas de trabajar le exijo un poco más.

(Docente 5).

La docente acepta que la discapacidad del alumno determina hasta cierta medida la exigencia en las actividades que le pide realizar, es como si ya supieran todos que el alumno no va a terminar las tareas, no va a participar y lo único que tienen que hacer es cumplir con la asistencia, tener evidencias de cualquier tipo en sus cuadernos y estar dentro del salón la mayor parte del tiempo, esto a pesar de que cuando se le preguntó a la docente sobre la percepción que tienen de Iker respondió:

Es una persona muy noble, un niño muy noble que busca aprender lo más, es un alumno solamente, mi alumno y si me preguntará si tuviera una discapacidad no lo diría, aunque sé que la tiene, porque para mí es un alumno dentro del salón sin necesidad de que especifique, Iker es un niño muy noble que tiene deseos de aprender a pesar de la discapacidad que tiene.

En su respuesta se aprecia lo que significa la discapacidad para ella, la realidad es que el tenerla se le resta valor a la persona, se exaltan las deficiencias de los alumnos y se demerita la capacidad para realizar tareas, es algo que Cobeñas (2020) considera como adverso pues para él, “la tragedia personal como forma de vida de las personas con discapacidad esta mirada tendría como consecuencia la creencia de que las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o

psicológicas” (p. 65), de la misma forma esta forma de ver a las personas en esa condición se ve en la escuela que es un reflejo de lo que pasa fuera de ella, exclusiones disfrazadas de benevolencia, algo que Terigi llama excusión latente, potencial o silenciosa.

Entro al salón y veo que los alumnos están sentados en equipos, la maestra está dando la instrucción, en equipos deben armar una leyenda, al final de la explicación dice:

- Carmen y José, ustedes vengan para acá, ustedes tendrán otra tarea, ustedes van a armar unas figuras con Fomi y plastilina

Les va diciendo, armen un corazón, una casita, una cabeza y cosas así.

El grupo trabaja en equipos, José y Carmen, aislados, en un momento la docente se sentó con ellos, les pedía que armaran figuras diferentes, les ayudaba a hacerla, pero poco a poco se fueron acercando los demás alumnos a que se revisaran sus leyendas, eran tantos que al final de cuentas dejo de ponerle atención a Carmen y José para ponerle atención a los demás, en un momento me llama y me dice:

- Maestro, ayer vino la mamá de Carmen a decirme que tal vez la va a dar de baja, ella ya estuvo antes en una escuela y la sacó la señora porque dice que le hacían bullying, yo creo que sí la va a sacar de la escuela, además si no la saca ahorita, seguramente la va a sacar antes de que acabe la primaria, siempre pasa lo mismo con niños así.

Si bien, los alumnos con discapacidad acceden a la escuela en mayor proporción en la actualidad, pero no hay garantía de que permanezcan en ella, la reprobación, las inasistencias y la deserción son latentes como en el caso de la alumna y que decir de los aprendizajes de baja relevancia que adquieren esos alumnos por las ideas y las nociones que se tiene sobre la discapacidad y la inclusión.

Los criterios discapacitantes determina las prácticas en la escuela hacía la población con discapacidad, que si bien, no son excluidos en la totalidad, puesto que están matriculados oficialmente, puede decirse que están incluidos, sin embargo, al menos y como constató en la investigación, prevalecen una serie de prácticas de inclusión excluyente que anula la participación en las actividades sociales y en las posibilidades de aprendizaje.

Conclusiones

La puesta en marcha de la política educativa inclusiva recae en la escuela, pero principalmente en los docentes, son ellos los responsables directos de operarla a partir de sus recursos y de las condiciones contextuales en las que se ven inmersos disminuyendo los márgenes de acción en la mayoría de los casos. Además, la inclusión es un proceso complejo el cual no puede ser comprendido sin su extremo opuesto la exclusión, en esta relación se desprenden una serie de consecuencias no imprevistos que se manifiestan a través de las prácticas.

La pregunta central que orientó la investigación que se reporta analizó las prácticas que se llevan a cabo en dos escuelas de Iztapalapa dirigidas hacia alumnos con discapacidad, esto como resultado de la implementación de la inclusión educativa, así como la relación que guardan con las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión y la discapacidad. De la misma forma, se plantearon una serie de preguntas que definieron dos objetivos específicos

- Identificar las prácticas excluyentes hacia alumnos con discapacidad que se expresan a través de significados, argumentos y concepciones sobre la inclusión (política como texto).
- Identificar las acciones y discursos que se manifiestan en prácticas que excluyen a alumnos con discapacidad de las actividades escolares (política como discurso).

En respuesta a ello y a partir de los resultados encontrados en los registros etnográficos y en las entrevistas aplicadas a seis docentes es posible hacer una serie de inferencias que se sustentan con el análisis de los resultados reportados y se fundamentan teóricamente con los planteamientos de autores, estudios e investigaciones. En la tesis que aquí se plantea se encuentran elementos que muestra evidencia de la discrepancia entre lo que se dicta desde la política oficial que impulsa la inclusión educativa y las prácticas escolares que se desprenden

cuando se implementa esa política, específicamente cuando es dirigida hacia alumnos con alguna discapacidad.

La definición metodológica de conocer y estudiar los discursos y las acciones que los acompañan desde la perspectiva del docente permitió tener un referente de primera mano de los actores responsables de operar las políticas y es que Ball (1994) plantea que “muchos de los estudios sobre lo que acontece en las escuelas como organizaciones se han basado en lo que todos sabemos acerca las escuelas como, en mayor o menor grado, observadores externos informados” (p. 7), ideas y experiencias que se materializan en discursos, acciones y en prácticas susceptibles de ser estudiadas por medio de distintas metodologías, en lo que aquí respecta, de registros etnográficos y de entrevistas a las propias docentes.

Para Braun et al. (2017) en la puesta en acto de la política “Se debe tener en cuenta una serie de condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de interpretación y, por tanto, reconocer que lo material, estructural y relacional son parte del análisis de las políticas”. (p. 46). Por lo que la importancia de utilizar como herramienta de análisis el círculo de las políticas en su etapa de implementación permitió correlacionar las interpretaciones que los docentes tienen tanto de la política, como de la inclusión/exclusión y de la discapacidad, con sus prácticas en el aula, con la ejecución de la política y lo que se desencadena de ella.

En definitiva y en respuesta al primer objetivo específico la inclusión y la exclusión se manifiesta de distintas formas, en distintos grados y por diversos actores educativos, incluso los propios compañeros de clase, las expresiones de ellas son vastas y complejas, las prácticas en las que se aprecian tienen distintos matices que permiten la categorización. En lo que aquí respecta, se identificaron dos principales categorías de una inclusión excluyente, una referente a la participación y otra relacionada con el aprendizaje, es necesario resaltar que son diferentes categorías de la inclusión, pero, comparten rasgos y causas o factores intervinientes, algunas se observaron en la mayoría de las docentes y otras fueron apreciadas de manera individual.

En la primera, las subcategorías identificadas fueron el descuido afectivo, el sarcasmo inofensivo y la indiferencia a la diferencia, en los tres casos los discursos y las acciones que los acompañan provocaban un desinterés y desmotivación por participar por parte de los alumnos agraviados, comentarios tendenciosos, chistes, burlas e indolencia se apreciaron en las interacciones docente-alumno, fueron tan reiterativos que pareciera que las propias docentes no se dan cuenta del impacto que tiene en los alumnos y en su interés por la participación en las actividades escolares.

En ese sentido Mike Oliver (2008), define a la teoría de la tragedia personal o “modelo individual como el principal obstáculo por el cual no se ha tenido en cuenta a la discapacidad en las políticas públicas y no se ha avanzado en términos académicos en un sentido sociológico y social” (p. 20), pues en palabras del autor se piensa que la situación y condición de la persona con discapacidad es traumática. Es decir, desde su perspectiva y a partir de lo identificado en la investigación se puede concluir que existen una serie de creencias asociadas a las personas con discapacidad, ideas de que no pueden participar plenamente en la sociedad, incluida la escuela, debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas, y que éstas son generadas por la condición discapacitante que presenta.

De la segunda categoría identificada se desprenden tres subcategorías relacionadas con el aprendizaje, la participación desigual, la aceptación resignada y la demeritación capacitista, estas subcategorías dan cuenta de la visión compartida que tienen los docentes sobre los alumnos con discapacidad basado en el criterio pedagógico de que esas personas no pueden aprender o que sus aprendizajes son de baja relevancia, reforzando esta idea Cobeñas (2020) sostiene que “el alumnado con discapacidad recibe tareas diferenciadas, desde enfoques didácticos diferenciados, en ocasiones en espacios diferenciados e incluso con docentes diferenciados” (p. 78), por lo que, también se concluye que hay un impacto en el aprendizaje de quienes son excluidos lo que limita sus futuras trayectorias escolares.

En respuesta al segundo objetivo particular, se está en la posición de sostener que cada docente recrea su función a partir de los significados que le va dando a su quehacer cotidiano,

así como de las relaciones que se crean con los alumnos, los tutores de ellos, de sus compañeros y de sus mandos educativos, es decir, las prácticas en la escuela no son decisiones individuales, son circunstanciales y responden a una política educativa y a una realidad social y a una serie de variables que se conjugan en el acto educativo que tiene como objetivo la inclusión.

Son las ideas erróneas que giran en torno a la inclusión, pensar que incluir es integrar, que educar es escolarizar, ideas normalizadoras de aquí todos son iguales, en la totalidad de las docentes se identificó una serie de pensamientos en los cuales se ve a la inclusión como lo mismo que la integración, pero con otras palabras y sin un objetivo definido, ideas de aquí las cosas se hacen bien y nosotros como escuela somos inclusivos y no tenemos que cambiar, ideas que se contraponen a lo dicho por Aguilar (2021), pues para él “la desaparición de las desigualdades sociales no depende de un mayor grado de escolaridad o de solo su inclusión, sino del cambio de nuestras estructuras sociales, educativas y económicas” (p. 33).

También las creencias compartidas social e históricamente que incapacitan a los alumnos con discapacidad, ellos no saben, ellos no pueden, ellos no tiene la capacidad para aprender, a ellos hay que tratarlos con cuidado y benevolencia. Ideas y creencias que tienen como efecto no previstos la exclusión escolar, la marginación social y la negación de derechos elementales como la inclusión en los espacios escolares.

Por lo tanto, se puede afirmar que hay una política que dicta un deber ser estructurado en relación con los grupos vulnerabilizados, pero las dimensiones de la práctica docente, la cultura escolar que priva en las escuelas y la micropolítica que se gesta influyen de manera particular en la forma en que se piensa y entiende la inclusión y la discapacidad, lo cual se materializa en práctica hacia algunos alumnos, recayendo la responsabilidad de concretar la política educativa inclusiva en los docentes lo que provoca resistencias y fricciones entre la comunidad escolar.

En los discursos de las docentes se identificaron resistencias al cambio, a tener que hacer sus labores de una manera diferente, ven a la inclusión como más carga de trabajo, una docente

decía, - *tengo que hacer dos planeaciones, una para Iker y otra para el resto del grupo y la verdad es muy cansado*. También se identificaron resistencias para trabajar con alumnos con discapacidad, incluso para aceptarlos como parte del grupo, una docente un día comentó, - *hoy no vino Héctor y para mi mejor, así puedo trabajar bien con los demás*. Otra docente de igual forma mencionó, - *pues haber quien se anima a tener este grupo con María el siguiente año, porque la verdad no cualquiera se aviente ese paquete*.

De la misma forma las fricciones se dan entre los servicios, una docentes un día se refirió al respecto, - *la maestra especialista sólo nos dice que hay que hacer, que lo haga ella, para eso le pagan*. La inclusión también provoca fricciones entre los docentes con los padres de familia, las quejas, peleas y hasta demandas legales son comunes entre ellos, también se presentan fricciones con los propios alumnos, como el caso que se describió en el cual Iker tenía que estar cerca del pizarrón para copiar y no dejaba ver a sus compañeros. Ante el argumento general de las docentes de no saber que hacer, al respecto Ball (2002) menciona que:

Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas (p. 24).

Por esta razón se puede concluir que los docentes no excluyen con la intención de excluir, aunque reconocen que algunas de sus prácticas son excluyentes, más bien el diseño de la escuela, las demandas del contexto y las condiciones escolares favorecen la exclusión de ciertos grupos ya que las políticas definen retos para la inclusión de los alumnos con discapacidad y son los docentes quienes deben resolverlos en sus contextos, con sus recursos y a partir de sus interpretaciones, entonces las prácticas con tintes excluyentes aparecen como efectos de esas políticas que están descontextualizadas de la realidad de muchas escuelas mexicanas.

En ese mismo sentido hay elementos suficientes para sustentar que hay una exclusión en la inclusión por parte de los especialistas de UDEEI, se perpetúa la diferencia entre lo que se considera "normal" y lo "anormal" puesto que los alumnos son llevados a espacios controlados para su enseñanza, los servicios trabajan de manera aislada, no corresponsable, en los Consejos Técnicos Escolares no se profundiza en el análisis de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social que enfrentan los grupos en riesgo de exclusión, todo esto en contraposición a la política educativa inclusiva.

La relación entre los servicios se limita a sugerencias a pesar de que la guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México dice que una de las funciones del maestro especialista es el trabajo colaborativo con el docente de grupo respecto a la atención de los alumnos vulnerabilizados, entre ellos a quienes viven con alguna discapacidad y deberá trabajar corresponsablemente “con el fin de implementar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados y ajustes razonables, necesarios que permitan mejorar los aprendizajes y participación de la población indígena, migrante y con discapacidad” (p. 160).

Todo esto a pesar de que los alumnos con discapacidad son parte de la población en las escuelas, si se considera que, a nivel nacional, 11.6% de las escuelas de preescolar, 36.3% de las primarias, 34.2% de las secundarias, 22% de los planteles de Educación Media Superior escolarizados y 17% de los no escolarizados (sin contar los CAED), esto es, alrededor de 64 700 centros educativos, reportan tener entre sus estudiantes a personas con discapacidad. (INEE, 2017. p. 3).

Entonces, se puede concluir que las prácticas de inclusión excluyente son tan comunes como la propia discapacidad, en la investigación que se reporta, las seis docentes realizaron prácticas con tintes excluyentes en menor o mayor medida y en menor o mayor grado, pero no hubo quien no realizara algunas acciones con esas características.

Las prácticas docentes también están influenciadas por las ideas, creencias y apropiaciones conceptuales que se han hecho a lo largo de su formación sobre los servicios de educación

especial. Existen dos modelos teóricos que abordan la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas mexicanas, uno que tiene sus orígenes en las primeras intenciones de visibilizar a esta población con el establecimiento del Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene en 1925, el modelo clínico, sustentado en una postura médica y psiquiátrica, basada en prácticas asistencialistas y con una visión rehabilitadora de la persona.

El otro modelo es el social, que entiende la discapacidad a partir de las interacciones, las barreras que existen en lo sociofamiliar, lo escolar y lo áulico, Brogna (2014), plantea la propuesta de la encrucijada para entender la discapacidad como una configuración en la confluencia de tres aspectos, la particularidad biológica y de conducta de un sujeto, la organización política y económica de una comunidad y la cultura y normatividad de ese mismo grupo en un contexto sociohistórico específico.

Hay elementos bastantes para concluir que el modelo clínico prevalece en la actualidad, es hegemónico, los discursos dominantes de la integración están presentes, se aprecian en las narrativas de los docentes, además, son discursos que producen verdades y realidades compartidas entre las comunidades educativas, en consecuencia, nuestro sistema educativo se encuentra aún en la transición al modelo social.

La inclusión que se vive tiene matices que excluyen de sus espacios a ciertos grupos, por lo que es un reto enorme para la Nueva Escuela Mexicana que se sustenta bajo un enfoque humanista, una articulación entre los distintos niveles educativos y que debe impulsar la educación inclusiva a través del plan y programas de estudio y de los libros de texto gratuitos que tanto revuelo han creado en el inicio de este ciclo escolar 2023-2024.

También, se puede concluir que la exclusión se agrava en contextos de alta marginación como lo es Iztapalapa. Para Braun, et al (2017), el contexto situado juega un papel predominante para entender la puesta en marcha de las políticas pues consideran importantes la localización geopolítica de la escuela, la matrícula que la conforma y los escenarios dentro de ella; en este caso las probabilidades de rezago, reprobación, expulsión o abandono son más altas que en otras zonas de la misma ciudad. Esto sucede independientemente si existe la presencia de los

servicios de apoyo y esta situación coloca a los estudiantes en general e incrementa el riesgo para los que enfrentan barreras adicionales, como los que tienen una discapacidad, así la política escolar inclusiva nuevamente queda relegada a la realidad que pasa en las escuelas de esta demarcación.

Otra afirmación concluyente es que la inclusión es un proceso inacabado, no es posible que se concrete en un momento específico, siempre habrá fenómenos sociales, situaciones contextuales y grupos sociales susceptibles de ser excluidos. El Sistema Educativo Mexicano ha pasado de la educación especial, a la integración educativa y se aspira a la educación inclusiva, los conceptos se han ajustado a las realidades sociales actuales, los servicios de atención se han transformado, los programas se han mantenido y la gestión ha dado un giro considerable, sin embargo, las prácticas de inclusión excluyente siguen presentes y siguen trastocando los derechos educativos de una población que ha sido marginada tanto escolar como socialmente.

A partir de lo expuesto es posible afirmar que al interior de las escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación existe una inclusión parcial de los alumnos con discapacidad, una inclusión administrativa puesto que de acuerdo con el INEGI (2020) el 75.3% de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad asistieron a la escuela en el año 2018, es decir, están escolarizados, aspecto que se observa en la trayectoria de quienes acceden a niveles superiores, por ejemplo, Pérez Castro (2016 y 2019) plantea que las personas con discapacidad enfrentan una serie de barreras en la educación superior sobre todo en la permanencia y el egreso, además de que parecer que entre más se avance más complejo se vuelve el proceso.

Pero aun así sigue siendo un tipo de inclusión que excluye de distintas formas en sus procesos internos como consecuencia de los contextos externos, una inclusión forzada producto de las distintas interpretaciones que se hacen de los documentos que norman la política inclusiva y de los significados y nociones que se tiene sobre la discapacidad, pensamientos que se materializan en prácticas con tintes de exclusión.

Bajo estos planteamientos se puede concluir que las prácticas de inclusión excluyente hacia alumnos con discapacidad no es sólo el resultado de una política que dicta formas de pensar y de actuar, sino también de las condiciones institucionales y de las ideas que predominan en el imaginario de los sujetos. Estas prácticas están presentes, son cotidianas, están arraigadas en la cultura escolar, se expresan de distintas formas y determinan políticas de vida, trastocan derechos educativos y sobre todo afecta el tejido social e impide una verdadera inserción de los grupos vulnerabilizados en los distintos ámbitos de la vida, como lo es el escolar, por lo que es imperante cambiar los valores tradicionales que giran en torno a la discapacidad, como son la discriminación, el menosprecio, la segregación, la visión de anormalidad, incluso admiración y exaltación, puesto que refuerzan las prácticas excluyentes.

Para autores como Coveñas, (2020), Echeita (2008) y Ainscow, (2006), la educación inclusiva constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y en ese mismo sentido, Pérez-Castro (2019), “Si la diversidad es un factor a considerar en la construcción de instituciones inclusivas, es justamente durante la permanencia escolar en donde más se hacen presentes sus impactos” (p. 158).

Entonces, para aspirar a una educación donde todos quepan y sean incluidos sin ningún tipo de discriminación es necesario crear las condiciones para que se dé una articulación ordenada entre la escuela como institución, los directivos como gestores y los docentes como operadores de las políticas educativas, a final de cuentas, hay que considerar que la inclusión, de acuerdo con Betancur Agudelo (2016):

Inclusión significa aceptar y respetar al otro en su diferencia, es decir, no es incluir a una persona o comunidad diferente, a pensar y participar de las actividades de la mayoría, es aceptar al otro como un ser particular en una sociedad democrática, deliberativa y globalizada, (p. 182).

Para lograrlo es necesaria una resignificación del quehacer cotidiano que se viven en la escuela a través de prácticas escolares que reconozcan esas realidades e identidades de quienes están en desventaja socioeducativa y que dichos cambios se vean y se sientan

reflejados externamente a la misma escuela, es absurdo concebir una inclusión educativa existiendo una exclusión en lo social, en lo deportivo, en lo cultural o en cualquier ámbito de vida del ser humano.

Y si bien, la inclusión perfecta es utópica, incluso los sistemas altamente desarrollados e igualitario, un primer ejercicio es identificar las prácticas escolares que se desprenden cuando se pone en marcha, otro, reconocer que muchas de ellas son producto de la inclusión excluyente y uno más, romper con el paradigma en el cual los logros de la inclusión son producto de la política educativa, pero los fracasos de la educación inclusiva son responsabilidad de la escuela, pero principalmente de los docentes.

Líneas de indagación posibles que se desprenden de la tesis que se reporta

Este espacio es utilizado para resaltar algunas líneas de indagación que se pueden desprender para futuras investigaciones, con perspectivas teóricas distintas, con otro tipo metodologías cualitativas y con otros marcos analíticos en el campo de estudio de la educación inclusiva, de las prácticas de exclusión, de la política educativa, de la discapacidad y de su relación entre estas áreas de conocimiento en el ámbito escolar.

Para Barón (2020), “la política en las escuelas es un proceso tan diverso y sujeto a diferentes interpretaciones conforme es complejamente configurado, contextualmente mediado e institucionalmente prestado (p. 89), por lo que es posible realizar investigaciones vinculando distintas líneas temáticas desde perspectivas teóricas como la hermenéutica práctica, donde se busque conocer la experiencia educativa de docentes y maestras especialistas con la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con discapacidad.

También sería posible abordar temáticas que den cuenta del cómo se internalizan los pensamientos, de lo sociocultural o lo individual, la normalización de conductas y pensamientos de las familia respecto a las expectativas de sus hijos con discapacidad desde un enfoque histórico cultural. O de qué manera se pueden utilizar los principios centrales del pensamiento de la pedagogía de la liberación en personas con discapacidad en contexto de opresión educativa. De la misma manera sería plausible estudiar a la discapacidad como movimiento social y político a través de la interpelación y de la autopercepción bajo el modelo de la teoría de la tragedia personal, entre otros muchos más.

Estas temáticas pueden ser abordadas con diversas metodologías como los estudios de caso, las historias de vida, las trayectorias escolares, las narrativas de docentes de escuelas en su totalidad, estudios longitudinales, redes semánticas o asociativas, estudios comparativos o etnografías de observación no participantes. Así mismo, seguramente se puede utilizar herramientas de análisis como la interseccionalidad, el análisis del discurso solamente y por

supuesto, el círculo de las políticas en sus distintas fases y no sólo de la implementación como aquí se utilizó.

También, resultaría interesante replicar estudios similares o completamente diferentes considerando las narrativas de los propios niños y niñas con discapacidad y de sus familias, los aportes permitiría comprender la autopercepción de existir y vivir la discapacidad, además de las implicaciones que tiene para sus cuidadores en cuestión de las barreras que enfrentan tan sólo para traslados, tareas escolares y formas de vida cotidiana.

En lo que aquí respecta se tomó la decisión metodológica de identificar las prácticas docentes de inclusión excluyente desde a mirada de las propias maestras, conocer la perspectiva de otros actores educativos daría una visión integral de cómo se articulan distintas formas de entender la discapacidad desde la posición que cada uno juega social y escolarmente hablando.

Así mismo, la investigación que se reporta se llevó a cabo en un contexto urbano de alta marginación, sin embargo, la prevalencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en contextos rurales es alta y la investigación al respecto mínima, resultaría ideal realizar estudios que den cuenta de las prácticas docentes que se llevan a cabo en otras regiones y contrastar la eficiencia o no de la inclusión educativa a partir de los servicios, de los recursos que cuentan y de las limitantes a las que se enfrentan, no hay que perder de vista que el modelo de atención de UDEEI solo se aplica en la CDMX y en el resto de las entidades federativas sigue operando el servicio de USAER.

De igual manera, la inclusión y la exclusión se tensionan en todo momento, una existe gracias a la otra, en los registros se pudo observar que los docentes no excluyen en todo momento, también se apreciaron prácticas inclusivas, que de acuerdo con Marchesi et al. (2009) la buena práctica inclusiva “constituye toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, el alumnado y las familias, a promover la presencia, la participación y el

éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad.” (p. 5).

En lo que aquí respecta, las docentes en su totalidad prestaban atención a los alumnos con discapacidad, empleaban estrategias enriquecedoras, innovaban por medio del juego y buscaban la inclusión de esos alumnos por medio de prácticas pedagógicas diversificadas, por ejemplo, las docentes incitaban a los alumnos a participar, los motivaban y acompañaban en la realización de tareas, flexibilizaban y realizaban ajustes a su planeación, resaltaban sus logros y reconocían su esfuerzo y además los incluían en equipos para realizar tareas con sus compañeros.

Otro punto importante es que existen una serie de investigaciones enfocadas a la inclusión/exclusión de alumnos con discapacidad en educación básica en Latinoamérica, Retaco, & Amores. (2012), Fernández y Lozano (2022), Schwamberger, (2020), Flores Barrera (2017) y García Cedillo et al. (2023) y las investigaciones en educación superior, Ocampo (2018), Pérez-Castro (2016) y (2019), quien plantea que, si la inclusión ha sido un proceso largo y complejo en el nivel básico, en el superior lo ha sido aún más. “Entre otras cosas, por la falta de políticas federales que permitan ampliar las oportunidades educativas para este colectivo social, y también por la diversidad institucional que caracteriza a la educación superior” (2019, p. 146).

Por lo que hay escasa investigación en educación media superior aun sabiendo que es en ese nivel educativo donde más deserción escolar, de acuerdo con el Centro de Investigación en Política Pública (2023), la SEP, para el ciclo 2021-2022 el abandono escolar para educación media superior alcanzó 9.2%, mientras que para educación primaria y secundaria fue de 0.4% y 2.5% respectivamente. En consecuencia, estudios como el realizado en la tesis que se reporta podrían llevarse a cabo en dicho nivel educativo y encontrar las variables que motivan y refuerzan la exclusión los alumnos y crear una verdadera propuesta que se articule en cada nivel para garantizar prácticas y condiciones que favorezcan la inclusión.

Algo que también hay que resaltar es que hay disciplinas que pueden hacer aportaciones al campo del estudio de las prácticas educativas hacia alumnos con discapacidad, por ejemplo, la psicología, que es la formación profesional de quien reporta la tesis. La psicología desde al menos dos de sus áreas puede hacer aportaciones interesantes para comprender de forma holística este fenómeno de estudios, la psicología social se podría entender las relaciones sociales entre los distintos actores educativos y cómo estas influyen y modifican la conducta, los pensamientos y sentimientos de las personas.

Respecto a la psicología educativa podría contribuir a la comprensión del cómo aprenden mejor las personas con discapacidad y que estrategias se podrían implementar para favorecer un aprendizaje significativo y es que en los registros se pudo constatar que la totalidad de los alumnos con los que se realizó la investigación presentaban rezago, incluidos aquellos que no presentaban discapacidad intelectual, de la misma manera, todas las docentes utilizan métodos tradicionalistas, tanto en la enseñanza como en la evaluación y no sólo con los alumnos con discapacidad, sino también con el resto del grupo.

También se discute sobre el uso de los conceptos que giran en torno a la discapacidad, si bien y es más que claro que las concepciones de discapacitado, inválido e impedido son peyorativas, pero el concepto ha ido cambiando y se ha ido ajustando a las realidades contextuales, por ejemplo, el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) impulsó el de capacidades diferentes, y se popularizó en los medios de comunicación, aspecto que provocó inconformidad entre los colectivos en pro de los derechos de estas personas, pues todos somos diferentes, incluso, hoy en día el TELETON ha dejado de usarlos como slogan.

Otro enfoque en construcción que ayuda a comprender cómo el entorno físico, social y mental ha favorecido a la discriminación de las personas que no se ajustan a los parámetros de normalidad es la diversidad funcional, pues bajo esa mirada, las personas al tener características diferentes tienen que realizar las mismas tareas de manera diferente a como lo hace la mayoría, aspecto que puede y debe ser trasladado al entorno educativo.

La diversidad funcional es más que un término, no es sólo cambiarlo por el discapacidad, sino es una forma de ver cómo, en palabras de Romañach y Lobato (2005), la manera en que construimos nuestro entorno “depende de lo que nos han enseñado que es “normal” en sentido estadístico, y esta “normalidad” va cambiando con los tiempos. No debemos olvidar que lo “normal” es una ficción estadística de carácter meramente instrumental” (p. 325).

Sin embargo, los cuestionamientos siguen presentes, ¿qué es lo normal y lo anormal?, ¿funcional para qué? O ¿funcional para quién?, ¿para la persona’, ¿para la sociedad’, al respecto Young (2014) va más allá y advierte que “la discapacidad ocupa un lugar clave en la sociedad para orientar escenas de inspiración en favor de las personas “sin” discapacidad, así se convierte en excusa para promover parámetros de superación, reto y optimización”, es decir, ves, si él que tiene discapacidad y funciona y puede, tu ¿por qué no?

De igual forma, se hizo hincapié sobre la prevalencia de prácticas asociadas al modelo clínico y de la posición del modelo social, los estudios han demostrado es que las ideas sobre la discapacidad que han sido clasificadas en estos modelos no desaparecen del todo, se mezclan e intersectan en las nociones y acciones de los sujetos, no se contraponen uno del otro. Por lo tanto, un modelo híbrido, bien planteado y definidos es factible para la comprensión y sobre todo el reconocimiento de la pluralidad de personalidades que existe en las escuelas y que la diversidad sea vista como una fortuna y no como una desgracia, puesto que la discapacidad existe políticamente ya no desde la anomalía, pero si desde el déficit, desde una diferencia indeseada.

Al final de cuentas estudios como el que se presentó contribuyen a develar lo que acontece en las escuelas como instituciones cerradas en las cuales realizar estudios sin ser parte de ellas es complicado, pero cuando se es parte y se tiene la voluntad profesional de comprender sus dinámicas se puede cambiar en lo individual para impactar en lo institucional a fin de implementar acciones y tomar decisiones que encaucen el camino que permita la creación de prácticas colectivas transformadoras en busca de otras formas de existir, de ser, de relacionarse, de reconocer y de re-conocer la diversidad en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38, 135–154.
- Aguilar, L. F. (1992). La hechura de las políticas. Grupo editorial Porrúa.
- Aguilar, O. (2021). La Teoría de Piaget en la Educación Especial. *Revista de ciencias de la educación*, 18, 32-38.
- Aguirre, J, et al. (2018) Habitares narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 5, 29-44.
- Ainscow, M., et al. (2006). Improving schools, developing inclusion: Routledge. in press
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37, 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Analuisa Ugsha, A. del R. (2022). *Discriminación escolar en niños con discapacidad física. Un estudio de caso en una institución educativa de la ciudad de Quito*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Amores F, J., y Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socioeducativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de deprivación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1, 153-178.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Ball, S., et.al. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 19-33.

- Ball, S. (2006b). *The Necessity and Violence of Theory. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, ISSUE
- Ball, S. J., et al. (2016). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. *Política y Sociedad*, 11-25
- Barón (2020). Actuación de las políticas: política como texto y política como discurso. *Revista internacional de comunicación*, 49, 88-104
- Bautista, M. A., et al. (2020). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 8-18.
- Bautista, M. A., et al. (2017). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24, 8-18.
- Bello Domínguez, J. (2010). *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*. Castellanos Editores
- Bello Domínguez, J. (2019). *Educación e inclusión entre las políticas Compensatorias*. En Bello Domínguez, J., y Guillen Guerrero, G. Educación inclusiva un debate necesario. UNAE.
- Benito, J. (2010). Educación y exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24, 17-24
- Bernal Cerza, R. E., et al. (2022). Discapacidad, estigma social y maltrato infantil. GADE: *Revista Científica*, 2(3), 186-210.
- Betancur Agudelo, J.E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (27), 178-188.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones: Síntesis
- Blanco, R., et al. (2011). Hacia una escuela para todos y con todos. En V. Zúñiga (Ed), *La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México*. (pp 67-92). Fondo Editorial de Nuevo León.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Bocchio, M, C, et al (2000). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Análítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190.
- Bocchio, M. C., (2015). Stephen Ball: herramientas analíticas para interpretar y debatir las políticas educativas. BALL, S. *The Education Debate*. Second edition. Chicago: The Policy Press. University of Bristol, 253, *Revista EXITUS*, 5(1), 170-174
- Booth, T., et al. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. UNESCO
- Bowers, R. (2002). The Stigma of Disability and Limb Differences. *In Motion* 12 · ISSUE, 4, 20-31.
- Braun, A. et al. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de la políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. (Ed). *La educación secundaria: cuando la política llega a la escuela*. Mino y Dávila Ediciones.
- Brogna, P. (2014). Discapacidad y escuela: Fronteras y horizontes. *Revista mexicana de orientación educativa*. (XI) 27, 18-25.
- Bujan, F. (2019). La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes. *Revista Diálogos en Mercosur*, (7). 2-14.
- Cárdenas, T. de J., y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Castellano, L. I., y Zaras, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación*, 19, 1-17.
- Centro de Investigación Política (2023). Bachillerato, el escalón frágil de la educación. <https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/>
- Cobeñas, P y Grimaldi, V. (2020). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. Asociación azul

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Colectivo Situaciones (2002). Movimiento de Trabajadores Desocupados de Solano. *La hipótesis 891: más allá de los piquetes*.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2020). Comisión Nacional de los Derechos Humano. Segunda edición.
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Revista Escuela abierta*, 19, 33-48.
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23-36. <https://dx.doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Díaz-Bravo, L. et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- DOF. Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 27/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5609165
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (30 de septiembre de 2019). Ley general de educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (12 de julio del 2018). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- DOF. Diario Oficial de la Federación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (15 de mayo del 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa.

- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* (19), 197-214
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118
- Echeita, G. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 6 (2), 1-15.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (55), 85-105.
- Escudero, J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*. 6(I), 281-290.
- Fernández; R y Lozano, M. (2022). Política educativa, prácticas de exclusión y discapacidad. En: Velasco Cruz, S. Cuaderno de problematizaciones. *Horizontes educativos*. Universidad Pedagógica Nacional, 131-144
- Fernández, M. (2008) *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. Paidós
- Fierro, et al. (2008). Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México. Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE.
- Flores Barrera, et al. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Fortoul, B y Fierro C. (2016). Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables. En: Ramírez, I, E. (copilador). *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Praxis Editorial
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Editorial siglo XXI
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Editorial siglo XXI.

- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61), Wolters Kluwer.
- García Cedillo, I, y Romero Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García Cedillo, I, et al. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *SciELO Preprints*. 1-20
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5827>
- García, G. (2021). La participación de estudiantes con discapacidad. En García, et al. *Educación y participación para una sociedad inclusiva* Edición ampliada Pequeño Académico. Libro digital, DOCX.
- Genti, M. (2017). Dimensión política en la práctica educativa: Empoderamiento de los sujetos, en lo particular y como colectivo. *Revista Páginas*. 8(12), 1-7.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista iberoamericana de educación*. 49, 19-57.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO. Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- GINEE-IIPE. (2018). La política educativa de México desde una perspectiva regional. UNESCO
- Gluz, N y Rodríguez I. (2021). Políticas y subjetividad: Lxs docentes frente a las “políticas de inclusión”. En Feldfeber y Gluz. (Copiladores). *Las trampas de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. FILO. UBA.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*, Vergara.
- González, M, G. (2021). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa? El orden sí altera el producto. *Revista electrónica. IEENN*. 4 (2), 1-7.

- Guber, R. (2001). *Observación participante. En la etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica: Sistematización de datos sobre la diversidad y diferencia de las culturas*. Ediciones Abya-Yala
- Gutiérrez, G. (2014). Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas. En Gutiérrez, et al. *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. 1° edición. Editorial de la Facultad de filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Guzmán, E. (2021). La dimensión política de la práctica docente. *Revista educ@rnos*. Universidad de Guadalajara. 123-146.
- Hämäläinen, M. (2016): *Reconocimiento automático del sarcasmo: ¡Esto va a funcionar bien!* Helsinki: Universidad de Helsinki, Departamento de Lenguas Modernas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2019). *Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2017). *Oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2017). *Oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2019). *Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo*. INEE.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información. INEGI (2018). Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información. INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día del niño: datos nacionales. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/aproposito/EAP_Nino
- Iyanga Pendi, A. (2006). *Política Educativa: Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Nau Llibres.

- Jiménez, M. et al. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13(3). 11-49.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*. 54(1). 121-150
- Juárez Núñez, et al. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva Época*, 62, 41–83.
- Jullian, C. (2018). Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 153, 261291. DOI: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v39i153.378>
- Jullian, C. (2008). Educación especial y ciencias médicas frente a la ceguera en la Ciudad de México, 1870-1928. En C. Agostoni (coord.). *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kravetz, S., y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares. En Gutiérrez, et al. *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. 1° edición. Editorial de la Facultad de filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Landín Miranda, M. R., y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Loyo, A. y B. Calvo (2009). *Centros de Transformación Educativa en México D.F.*, OEI.
- Lopes, M.C.; Rech, T. (2013). Inclusão, biopolítica, educação. *Educação*. Porto Alegre, 36(2), 201-219
- Luengo, J., y Ritacco, M. (2009). La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social. En L.M. Lázaro y A. Payá, *Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional*, Palmero Ediciones.
- Maldonado, J. (2020a). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas* 52, 44-59.
- Maldonado, J. (2020b). Pixarcrip: cuerpos múltiples, responsabilidades anti-capacitistas y parentescos inesperados. *Utopía: revista de crítica cultural*. 6, 35-50.

- Marchesi, Á., et al. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de las prácticas inclusivas*. Fundación MAPFRE, OEI, UNESCO.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Medina y Gladys (2019). *Reflexiones sobre las practicas docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad*. 1° Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 1–16.
- Menéndez, R., y Gudiño, M. R. (2020). El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930. *Publicación temática de arquitectura*, 13, 40–49.
- Meo, A. et al. (2011). Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Miranda Arroyo, J. C. (2021). *La crisis del reformismo educativo en México. observaciones críticas del periodo 2013-2020*. Universidad Pedagógica Nacional 22-A Querétaro.
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 2(4), 35-52
- Navarro Gallegos, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, 154, 25-37.
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Ocampo A (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6, 227-239

- Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Morata
- Organización de las Naciones Unidas. ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, *United Nations, Treaty Series*, 1577, 3-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Organización Mundial de la Salud, (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Versión abreviada. Grafo, S.A.
- Ossa Cornejo, C (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht. Springer
- Pedroza, R y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la educación superior*. 38 (152), 33-47
- Perera, V. et al. (2022). Prácticas docentes para una educación Inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 27(93), 433-454.
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, 1-15
- Pérez-Castro (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170
- Pérez-Ruiz, Abel (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369.
- Polania, J. et al. (2020). *Condiciones de la Gestión Escolar en el proceso de Inclusión en institución educativa de Neiva*. PAIDEIA.
- Popkevitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. (3a ed.). Morata.

- Ritacco, M., & Amores, F. J. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos Educativos*, 15, 41–60.
- Rockwell E. y Ezpeleta J. (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE 1. IPN
- Romañach, J y Lobato M. (2005). Diversidad funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación e Discapacidades*. 321-330
- Romero Contreras, S., y García Cedillo, I. (2014). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 77–91.
- Rosado Millán, et al (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. *Prisma Social*, 1, 1-46.
- Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Sánchez Cánovas, J. F., (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 1-28
- Sánchez, D. L., & Cordero, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Sánchez González, J. J. (2022). Humor, ironía y sarcasmo en las redes sociales: creación léxica a partir del formante grecolatino -itis. *Revista de Investigación Lingüística*, 25, 259–283. <https://doi.org/10.6018/rii.48287>
- SCJN. (2018). La exclusión de alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: segunda sala. En <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2015). Diagnóstico ampliado. Programa de la Reforma Educativa.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2023). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2021). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2023). Principales cifras del sistema educativo nacional. 2022-2023.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2009). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Dirección de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2019). Estrategia Nacional para la Inclusión Educativa. Acuerdo Educativo Nacional.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2001). Programa Nacional de educación 2001-2006.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01. 11-14
- Schwamberger, C. (2020). Hacer y ser escuela ¿especial? Entre la inclusión y la exclusión. En: *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (1a ed.). CLACSO.
- Schwamberger, C. y Grinberg, G. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la RMBA. *Praxis educativa*, 24(2), 1-15.
- Schwamberger, C., y Grinberg, S. M. (2021). Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana. *Entramados*, (8)9, 21-34.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*. XVII(41), 11-22

- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En M. Hernández. *Exclusión social y desigualdad*: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Svampa, M (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Tedesco, J.C. (2011). La escuela Justa. En. Zúñiga, V. *La escuela incluyente*. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de Nuevo León.
- Terigi, F. (2014a). La inclusión como problema de las políticas educativas. En: Cecchini. et. al. *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* /; adaptado por María del Carmen Feijóo y Margarita Poggi.
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar». (AICD).
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. 50, 23-39
- Terigi, F. (2014b). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchesi, Á, Blanco, R, y Hernández, L. *Metas educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tello, C. (2015). *La/s política/s educativa/s. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación*. UNLP-ReLePe.
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Cuadernos pedagógicos.
- Troncoso-Pantoja, Claudia, & Amaya-Placencia, Antonio. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Trujillo. et al. Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo et al. Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Vargas-Dengo, M, C. (2012). Dimensión político-ideológica de la discapacidad: Un análisis desde el enfoque socio-crítico. *Revista Electrónica Educare*. 16(2), 171-183.
- Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Subjetividades docentes*. *Educação & Sociedade*, 33(120), 851-867.
- Young, Stella, (2014). “*I’m not your Inspiration*”. TED Talks.
- Zardel Jacobo, B. E. (2018). La discapacidad: pre-juicio históricamente constituido y sus efectos paradójales de discriminación, exclusión e indiferencia. En: Enríquez, R. y López O. *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos*. Colección emociones e interdisciplina.
- Zardel Jacobo, B. E. (2008). Pluralidad, alteridad y concernimiento. *Voces de la alteridad de las diferencias*. 112-132.
- Zúñiga, V. (2011). La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de Nuevo León.



ANEXOS

Anexo 1. Formato de registros etnográficos

Formato de registro etnográfico			
Docente y grupo	Día y Horario	Espacio escolar	Registro
Docente 1			
Docente 2			
Docente 3			
Docente 4			
Docente 5			
Docente 6			

Anexo 2. Formato de entrevista

Formato de entrevista semiestructurada		
Docente:		Día y hora:
Pregunta central	Preguntas secundarias	Anotaciones
¿Qué significa para usted la inclusión?		
¿Qué representan para usted los alumnos con discapacidad?		
En la escuela donde usted labora, ¿Cómo se organizan donde labora para trabajar con los alumnos con discapacidad?		
La idea de concretar la política educativa inclusiva, ¿qué tipo de consecuencias ha provocado? (fricciones, resistencias, alianzas)		
¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se ha enfrentado al trabajar con alumnos con discapacidad?		
Desde su posición como docente, ¿qué ha hecho para incluir a los alumnos con discapacidad?		

Anexo 3. Matriz de análisis cualitativo

Inclusión excluyente					
<p>Es el conjunto de decisiones y acciones que toma la institución llamada escuela (directivos y docentes) para tratar de concretar la política inclusiva en relación con aquellas personas que pertenecen a grupos vulnerados, pero cuyos resultados son adversos a los esperados debido a las prácticas de exclusión que prevalecen en lo cotidiano, sobre todo en la participación escolar y en los procesos de aprendizaje de alumnos (en este caso discapacidad) de manera controlada.</p>					
Exclusión en la participación socio-escolar			Exclusión en los procesos de aprendizaje		
<p>Prácticas identificadas en la dinámica escolar que de alguna forma impiden la participación y el reconocimiento del alumno con discapacidad tanto en lo social, como en lo afectivo y lo educativo, esto sucede en comparación con sus demás compañeros, además de que las prácticas están determinadas por la condición de discapacidad del alumno, lo que provoca su exclusión</p>			<p>Serie de prácticas escolares que limitan u obstaculizan de alguna forma el aprendizaje del alumno con discapacidad, dadas las estrategias, métodos y técnicas docentes utilizadas en la dinámica pedagógica habitual y que se relaciona con la condición del alumno, esto sucede en comparación con sus demás compañeros, lo que lo excluye de actividades que favorecen el aprendizaje.</p>		
Descuido afectivo	Sarcasmo inofensivo	Indiferencia a la diferencia	Aceptación resignada	Participación diferenciada	Demeritación capacitista
<p>Práctica acompañada de comentarios o acciones ofensivos aparentemente no intencionadas que provocan desinterés en la participación escolar puesto que no se valida el sentir del alumno ante esos hechos</p>	<p>Comentarios irónicos intencionados que toma como referente alguna característica asociada a la discapacidad del alumno que provoca risas y burlas lo que anula su participación en las actividades escolares</p>	<p>Práctica de exclusión en la que no se toma en cuenta al alumno para la participación escolar ya que se le invisibiliza, ignora, rechaza y se niega su reconocimiento dada la condición de discapacidad</p>	<p>Acciones a través de las cual la docente adecúa los espacios o las condiciones escolares para tener control sobre el alumno con discapacidad ante el argumento de querer favorecer su aprendizaje</p>	<p>Uso del poder que tiene el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje dirigido intencionalmente a ciertos alumnos dejando fuera a aquellos con ciertas condiciones como la discapacidad</p>	<p>Práctica docente que determina los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de la aparente capacidad y desempeño del alumno con discapacidad</p>